



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Gestão de Universidades Baseada no Relacionamento com os seus *Stakeholders*

Emerson Wagner Mainardes

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Gestão
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Profa. Doutora Helena Alves
Orientador: Prof. Doutor Mário Raposo

Covilhã/Portugal, Dezembro de 2010

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha esposa e a meus filhos, que aceitaram o desafio de me acompanharem neste projeto pessoal.

Agradecimentos

Agradeço...

À minha esposa Silveli e meus filhos Emerson Junior e Luísa, por fazerem parte da minha vida, por me apoiarem incondicionalmente na mudança de país e por serem a minha razão de viver;

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo durante toda a minha vida, não poupando esforços em me oferecerem todas as oportunidades possíveis;

Aos professores Helena Alves e Mário Raposo, por sua orientação, incentivo, apoio, dedicação e muita paciência nas extensas leituras que muitas vezes entreguei a eles;

Aos professores do júri, por se disponibilizarem em ler e avaliar este trabalho, bem como contribuírem para melhorá-lo;

Às professoras Maria José (Brasil e Portugal), sempre otimistas e dispostas a ajudar;

À minha irmã Christiane, que, durante minha ausência do Brasil, cuidou de meus assuntos, me deixando tranquilo para realizar meu doutoramento;

Ao meu amigo Marcos Yoshio e à minha cunhada Simone, que cuidaram de minha empresa no Brasil, permitindo assim que eu tivesse condições financeiras para que eu realizasse meu doutoramento em Portugal;

À Dra. Graça, do Gabinete de Relações Públicas, por sempre me ajudar a divulgar os inquéritos que realizei;

Aos professores do Programa de Doutorado em Gestão, que contribuíram com suas aulas e orientações extra-classe, estando sempre dispostos a me ouvirem, me orientarem, me incentivarem e desenvolverem investigações comigo;

Aos meus colegas, parceiros de estudos e pesquisas e grandes amigos que fiz em Portugal, Oliva Martins, João Pissarra e Rui Correia, pelos vários momentos em que estudamos, escrevemos, trabalhamos e nos divertimos. A Oliva foi meu primeiro contato e participou ativamente de meu doutoramento. Com o João e família (Paula, Inês, Carolina), firmamos uma amizade sólida e perene. Já o Rui foi aquele com quem eu conversava por horas, trocando ideias. Estes três amigos ficarão para sempre em minhas memórias;

Aos meus colegas de doutoramento, pelas amizades construídas no decorrer do curso;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Deixo aqui o meu muito obrigado!

Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por
isso, aprenderemos sempre.

Paulo Freire

Resumo

Considerando o contexto contemporâneo e as novas perspectivas sociais, a gestão dos relacionamentos com os *stakeholders* de uma organização, baseado na Teoria dos *Stakeholders*, aparenta ser um caminho viável para um novo modelo de gestão de universidades. Desta forma, o objetivo principal deste estudo foi avaliar o modo atual de gestão dos relacionamentos das universidades com os seus *stakeholders*, utilizando, para isto, as Universidades Públicas Portuguesas como objeto de estudo.

Na revisão dos estudos que trataram do tema da investigação, identificou-se a falta de estudos empíricos referentes à abordagem teórica dos *stakeholders*. Na parte empírica, o estudo foi desenvolvido em quatro etapas. A primeira etapa buscou encontrar de modo empírico os *stakeholders* das universidades investigadas. Após a realização de uma pesquisa inicial exploratória, seguido de uma pesquisa confirmatória para identificar e classificar por importância os *stakeholders*, identificou-se 21 *stakeholders*, sendo que os principais *stakeholders* foram o governo, a alta gestão das universidades, os professores, os alunos, as empresas parceiras de investigação e desenvolvimento, e as comunidades científicas e suas publicações. Nesta etapa, obteve-se também um novo método para classificar por importância os *stakeholders* de uma organização, baseando-se exclusivamente na influência de cada um.

A segunda etapa procurou identificar e testar as demandas de dois dos principais *stakeholders*: os alunos e as comunidades científicas e suas publicações (representadas por editores). Para cada um dos dois *stakeholders*, foi realizada uma pesquisa inicial exploratória e uma pesquisa confirmatória para identificar e confirmar as demandas, as percepções de relevância da universidade, a influência mútua entre a universidade e o *stakeholder*, a participação do *stakeholder* na universidade e avaliar a satisfação de cada *stakeholder* com as demandas. As demandas chave para os alunos foram: o grau de exigência do curso, a realização pessoal e o ambiente da universidade. Para os editores, as demandas chave foram: o fornecimento pela universidade de infra-estruturas adequadas para a investigação, a inclusão da realização de pesquisas nos currículos dos cursos, a realização de eventos científicos na própria universidade, e o envolvimento dos alunos nas pesquisas realizadas dentro da universidade. Como complemento, encontraram-se relações de dependência entre as variáveis testadas (relevância, influência mútua, participação, demandas e satisfação).

A terceira etapa da pesquisa procurou avaliar o estado atual do relacionamento das universidades pesquisadas com um de seus *stakeholders*: o aluno. Com os dados da etapa anterior, realizaram-se análises de eficiência das faculdades que compõem as Universidades Públicas Portuguesas com o uso do DEA (*Data Envelopment Analysis*). Verificou-se que a eficiência nos relacionamentos com alunos não depende da dimensão da universidade, e que

algumas universidades têm faculdades com desempenho acima da média e outras faculdades com desempenhos abaixo do esperado.

Na última etapa desenvolveu-se uma proposta de modelo de gestão de universidades baseado nos relacionamentos com os *stakeholders*. Apresentou-se uma forma de identificar e classificar por importância os *stakeholders* e um modo de a universidade se relacionar com cada *stakeholder*, considerando as variáveis demandas, satisfação, relevância, influência mútua e participação. Ao concluir, constatou-se que a gestão dos relacionamentos com *stakeholders* atualmente praticados pelas Universidades Públicas Portuguesas ainda está em estágio inicial, não se observando ações específicas para se aproximar e melhorar as relações destas universidades com seus *stakeholders*.

Palavras-chave

Organizações Complexas, Teoria dos *Stakeholders*, Relacionamento, Gestão de *Stakeholders*, Universidades, Gestão de Universidades.

Abstract

Considering the contemporaneous context and the new social perspectives, management of stakeholders relationships based on the Stakeholders Theory can be a viable way for a new management model for universities. Thus, the main objective of this study was to describe the current mode of management of relationships between universities and their stakeholders, taking the Portuguese Public Universities as a study object.

On review of studies that researched the investigation issue, we identified the lack of empirical studies concerning the theoretical approach of the stakeholders. On the empirical part, the study was developed in four stages. The first stage identified empirically the stakeholders of universities. After an initial exploratory research, followed by a confirmatory research to identify and to classify by importance of the stakeholders, we identified 21 stakeholder. We found the main stakeholders was the government, top management of universities, teachers, students, partner companies for research and development, and scientific communities and their publications. In this stage, we obtained a new method to classify by importance the stakeholders of an organization, basing exclusively on the influence.

The second stage identified and tested the demands of two main stakeholders: students and scientific communities and their publications (represented by editors). For each of the two stakeholders, we were conducted an initial exploratory research and after a confirmatory research to identify and confirm the demands, and perceptions of relevance of the university, mutual influence between university and stakeholder, participation of stakeholder in the university and to evaluate the satisfaction of each stakeholder to the demands. The key-demands were for students: the exigency of the course, personal accomplishment and the environment of the university. For editors, the key-demands were: the university of providing adequate infrastructure for research, including research in the curricula of schools, conducting scientific meetings at the university, and student involvement in university research. As a complement, we met dependency relationships among the variables tested (relevance, mutual influence, participation, demands and satisfaction).

The third stage evaluated the current status of the stakeholder relationship of the universities researched with one of their stakeholders: the student. With the data of the previous stage, we realized analyses of efficiency of the schools of the Portuguese Public Universities. We used of DEA (*Data Envelopment Analysis*). We verified the efficiency in the relationships with students. We concluded that the good relationships do not depend on the size of the university, and some universities have schools with performance above the average and other schools with performance below the expected.

In the last stage, we proposed a management model of universities based in the relationships with the stakeholders. We showed a form of to identify and to classify for importance the stakeholders and a way for the university to maintain relationships with each stakeholder. This way considers the variables demands, satisfaction, relevance, mutual influence and participation. Finally, we verified that the relationships management with stakeholders now practiced by the Portuguese Public Universities is still in initial stage. We did not observe specific actions to approximate and to improve the relationships of these universities with their stakeholders.

Keywords

Complex Organizations, Stakeholders Theory, Relationship, Stakeholder Management, Universities, Universities Management.

Índice

LISTA DE FIGURAS	XIX
LISTA DE GRÁFICOS	XXI
LISTA DE QUADROS	XXIII
LISTA DE TABELAS	XXV
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 TEMA E PROBLEMA	1
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA	3
1.3 OBJETIVOS	4
1.3.1 Objetivo Geral	5
1.3.2 Objetivos Específicos	5
1.4 JUSTIFICATIVA PARA ESTUDO DO TEMA	6
1.5 POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO	10
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO	11
2 TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	13
2.1 CONCEITO DE <i>STAKEHOLDER</i>	13
2.2 HISTÓRIA E NATUREZA DA TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	17
2.3 EVOLUÇÃO DA TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	22
2.4 TIPOLOGIAS DE CLASSIFICAÇÃO DE <i>STAKEHOLDERS</i>	24
2.5 GESTÃO DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	27
2.6 ASPECTOS NORMATIVOS DA TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	31
2.7 ASPECTOS ANALÍTICOS DA TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	34
2.8 CRÍTICAS À TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	40
2.9 VANTAGENS E APLICAÇÕES DA TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	46
2.10 RELACIONAMENTO ENTRE ORGANIZAÇÕES E <i>STAKEHOLDERS</i>	52
2.11 CONSTATAÇÕES SOBRE A TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	58
3 ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS	63
3.1 GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS	65
3.2 REALIDADE ATUAL: AUSÊNCIA DE NOVOS MODELOS DE GESTÃO.....	72
3.3 <i>STAKEHOLDERS</i> EM ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS.....	76
3.4 PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA DAS ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS.....	79
4 UNIVERSIDADES E SUA GESTÃO	83

4.1	A ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA	84
4.2	GESTÃO DE UNIVERSIDADES.....	87
4.3	NECESSIDADE DE MUDANÇAS NA GESTÃO DE UNIVERSIDADES	91
4.4	NOVAS FORMAS DE GESTÃO DE UNIVERSIDADES.....	93
4.5	RESISTÊNCIA À MUDANÇA.....	94
4.6	NOVOS TIPOS DE UNIVERSIDADES: UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA.....	98
4.7	STAKEHOLDERS EM UNIVERSIDADES	99
4.8	GESTÃO DE <i>STAKEHOLDERS</i> NAS UNIVERSIDADES	105
4.9	RELACIONAMENTO ENTRE UNIVERSIDADE E <i>STAKEHOLDERS</i>	107
4.10	PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES SOBRE AS UNIVERSIDADES E SUA GESTÃO	116
5	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	119
5.1	OBJETO DE ESTUDO	119
5.1.1	Contexto Global do Ensino Superior	119
5.1.2	Contexto Português do Ensino Superior	122
5.1.3	Justificativa da Escolha das Universidades Públicas Portuguesas	126
5.2	ESQUEMA GERAL DA INVESTIGAÇÃO.....	127
6	ETAPA 1: IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO POR IMPORTÂNCIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i> DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	131
6.1	JUSTIFICATIVA DO DESENVOLVIMENTO DESTA ETAPA.....	131
6.2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	132
6.3	PASSO 1: IDENTIFICAÇÃO EXPLORATÓRIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i> DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS.....	132
6.3.1	Metodologia da Pesquisa	132
6.3.2	População e Delimitação da Amostra.....	133
6.3.3	Técnicas de Coleta de Dados.....	135
6.3.4	Técnicas de Análise dos Dados.....	136
6.3.5	Análise dos Dados	137
6.3.6	Limitações da Pesquisa Realizada	146
6.4	PASSO 2: CONFIRMAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO POR IMPORTÂNCIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i> DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	146
6.4.1	Delineamento e Caracterização da Pesquisa	146
6.4.2	População e Delimitação da Amostra.....	147
6.4.3	Técnicas de Coleta de Dados.....	149
6.4.4	Técnicas de Análise dos Dados.....	151
6.4.5	Análise dos Dados	152
6.4.5.1	Caracterização dos Respondentes.....	152
6.4.5.2	Confirmação e Classificação dos <i>Stakeholders</i>	155
6.4.5.3	Análise do Poder, da Legitimidade e da Urgência dos <i>Stakeholders</i>	163

6.4.5.4	Classificação Final dos <i>Stakeholders</i> das Universidades.....	174
6.4.6	Limitações da Pesquisa	177
6.5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES REFERENTES À ETAPA 1	178
6.6	CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA DA ETAPA 1: UM NOVO MODELO DE CATEGORIZAÇÃO DE <i>STAKEHOLDERS</i>	182
7	ETAPA 2: DEFINIÇÃO E ANÁLISE DAS DEMANDAS DE DOIS DOS PRINCIPAIS <i>STAKEHOLDERS</i> DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	185
7.1	JUSTIFICATIVA DO DESENVOLVIMENTO DESTA ETAPA	185
7.2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	186
7.3	PASSO 3 - 1º PARTE: INVESTIGAÇÃO COM OS ALUNOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS.....	187
7.3.1	Passo 3a: Pesquisa Qualitativa com os Alunos	187
7.3.1.1	Delineamento e Caracterização da Pesquisa	188
7.3.1.2	População e Delimitação da Amostra.....	188
7.3.1.3	Técnicas de Coleta de Dados.....	189
7.3.1.4	Técnicas de Análise dos Dados.....	190
7.3.1.5	Análise dos Dados	191
7.3.1.6	Limitações da Pesquisa.....	198
7.3.2	Passo 4a: Pesquisa Quantitativa com os Alunos.....	199
7.3.2.1	Delineamento e Caracterização da Pesquisa	199
7.3.2.2	População e Delimitação da Amostra.....	199
7.3.2.3	Técnicas de Coleta de Dados.....	201
7.3.2.4	Técnicas de Análise dos Dados.....	203
7.3.2.5	Análise dos Dados	205
7.3.2.5.1	Caracterização da Amostra	205
7.3.2.5.2	Missão da Universidade no Ponto de Vista dos Alunos	207
7.3.2.5.3	Relevância da Universidade	208
7.3.2.5.4	Influência Mútua entre a Universidade e os seus Alunos	210
7.3.2.5.5	Participação dos Alunos na Universidade	213
7.3.2.5.6	Demandas dos Alunos com Relação ao Curso e à Universidade	214
7.3.2.5.7	Satisfação dos Alunos com Relação ao Curso e à Universidade	222
7.3.2.6	Limitações da Pesquisa.....	230
7.3.3	Conclusões e Recomendações da Investigação com os Alunos	231
7.4	PASSO 3 - 2º PARTE: INVESTIGAÇÃO COM AS COMUNIDADES CIENTÍFICAS E SUAS PUBLICAÇÕES	235
7.4.1	Passo 3b: Pesquisa Qualitativa com as Comunidades Científicas e suas Publicações.....	236
7.4.1.1	Delineamento e Caracterização da Pesquisa	236
7.4.1.2	População e Delimitação da Amostra.....	236
7.4.1.3	Técnicas de Coleta de Dados.....	238
7.4.1.4	Técnicas de Análise dos Dados.....	239

7.4.1.5	Análise dos Dados	239
7.4.1.6	Limitações da Pesquisa.....	247
7.4.2	Passo 4b: Pesquisa Quantitativa com as Comunidades Científicas e suas Publicações.....	247
7.4.2.1	Delineamento e Caracterização da Pesquisa	248
7.4.2.2	População e Delimitação da Amostra.....	248
7.4.2.3	Técnicas de Coleta de Dados.....	249
7.4.2.4	Técnicas de Análise dos Dados.....	252
7.4.2.5	Análise dos Dados	253
7.4.2.5.1	Caracterização da Amostra	253
7.4.2.5.2	Missão da Universidade Segundo os Editores	256
7.4.2.5.3	Relevância da Universidade	257
7.4.2.5.4	Influência Mútua entre a Universidade e as Publicações Científicas.....	259
7.4.2.5.5	Participação das Publicações Científicas na Universidade.....	262
7.4.2.5.6	Demandas dos Editores com Relação à Universidade	264
7.4.2.5.7	Satisfação dos Editores com Relação à Universidade	271
7.4.2.6	Limitações da Pesquisa.....	277
7.4.3	Conclusões e Recomendações da Investigação com os Editores	278
7.5	CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA DA ETAPA 2: A RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS ANALISADAS.....	283
8	ETAPA 3: AVALIAÇÃO DO RELACIONAMENTO POR MEIO DA ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS	287
8.1	JUSTIFICATIVA DO DESENVOLVIMENTO DESTA ETAPA.....	287
8.2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	288
8.3	CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ANÁLISE DE EFICIÊNCIA	290
8.4	ANÁLISE DE EFICIÊNCIA E O <i>DATA ENVELOPMENT ANALYSIS (DEA)</i>	292
8.5	ESTRUTURA DA ANÁLISE	296
8.5.1	Definição e Seleção de DMU's.....	297
8.5.2	Seleção de Variáveis.....	297
8.5.3	Escolha do Modelo	299
8.6	ANÁLISE DOS DADOS.....	299
8.6.1	Dados para Análise	300
8.6.2	Análise Geral de Eficiência das DMU's.....	302
8.6.3	Análises de Eficiência de Expectativa e Satisfação Geral.....	304
8.6.4	Análise das Demandas Chave.....	313
8.7	CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E LIMITAÇÕES DAS ANÁLISES REALIZADAS	319
9	ETAPA 4: DESENVOLVIMENTO DO MODELO DE GESTÃO PARA UNIVERSIDADES BASEADO NA TEORIA DOS <i>STAKEHOLDERS</i>	323
9.1	FATORES DO MODELO	323

9.2	RELAÇÃO ENTRE OS FATORES	326
9.3	DINÂMICAS QUE JUSTIFICAM A SELEÇÃO DOS FATORES E AS RELAÇÕES DE CAUSALIDADE ENTRE FATORES	330
9.4	FATORES TEMPORAIS E CONTEXTUAIS QUE DELIMITAM O MODELO.....	332
9.5	ADEQUAÇÃO DO MODELO PARA AS ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS	333
9.6	MODELO RESUMIDO.....	335
10	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	339
10.1	OBJETIVO GERAL: DESCREVER O MODO ATUAL DE GESTÃO DOS RELACIONAMENTOS DAS UNIVERSIDADES COM SEUS <i>STAKEHOLDERS</i>	339
10.2	OBJETIVO ESPECÍFICO A: IDENTIFICAR OS <i>STAKEHOLDERS</i> DA UNIVERSIDADE	340
10.3	OBJETIVO ESPECÍFICO B: ESTABELECE O GRAU DE IMPORTÂNCIA DE CADA UM.....	341
10.4	OBJETIVO ESPECÍFICO C: DEFINIR AS DEMANDAS DE DOIS DOS PRINCIPAIS <i>STAKEHOLDERS</i> DA UNIVERSIDADE	342
10.5	OBJETIVO ESPECÍFICO D: DETERMINAR ESCALAS E INDICADORES PARA MEDIR O GRAU DE RELACIONAMENTO COM OS <i>STAKEHOLDERS</i>	343
10.6	OBJETIVO ESPECÍFICO E: IDENTIFICAR E EVIDENCIAR AS PERCEPÇÕES DOS DOIS <i>STAKEHOLDERS</i> QUANTO À RELEVÂNCIA DA UNIVERSIDADE PARA ELES E PARA A SOCIEDADE EM GERAL, À INFLUÊNCIA MÚTUA ENTRE AS PARTES, E À PARTICIPAÇÃO DOS PRÓPRIOS <i>STAKEHOLDERS</i> NA UNIVERSIDADE	344
10.7	OBJETIVO ESPECÍFICO F: PROPOR UMA FORMA DE GESTÃO DA UNIVERSIDADE PARA QUE O RELACIONAMENTO COM CADA <i>STAKEHOLDER</i> SEJA EFICAZ	345
10.8	IMPLICAÇÕES GERENCIAIS E ACADÊMICAS	346
10.9	RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	348
	REFERÊNCIAS.....	351
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA IDENTIFICAR E CLASSIFICAR POR IMPORTÂNCIA OS <i>STAKEHOLDERS</i> DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS.....	393
	APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA AVALIAR AS EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS.....	405
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO A 10 EDITORES DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS INDEXADAS AO ISI .417	
	APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E TEXTO DO <i>EMAIL</i> ENVIADO PARA AVALIAR AS EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO DOS EDITORES DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS	421

Lista de Figuras

Figura 2.1 - Modelo inicial de Freeman (1984)	18
Figura 2.2 - Percurso traçado no desenvolvimento da Teoria dos <i>Stakeholders</i>	20
Figura 2.3 - Relação de poder e dependência entre organização e <i>stakeholder</i>	25
Figura 2.4 - Tipos de <i>stakeholders</i> e estratégias de atuação da empresa.....	25
Figura 2.5 - Relação redes de <i>stakeholders</i> e posição da organização na rede	26
Figura 2.6 - Tipos de <i>stakeholders</i> e estratégias de atuação da empresa.....	26
Figura 2.7 - Ambiente organizacional.....	29
Figura 2.8 - Estruturação explicativa da Teoria dos <i>Stakeholders</i>	30
Figura 2.9 - Modelo de identificação de <i>stakeholders</i>	38
Figura 2.10 - Tipos de <i>stakeholders</i>	39
Figura 4.1 - Tipos de universidade conforme Etzkowitz (2003)	98
Figura 5.1 - Esquema geral da investigação.....	129
Figura 6.1 - Novo modelo para representar os <i>stakeholders</i> ligados à universidade	162
Figura 6.2 - Escala sugerida para classificar <i>stakeholders</i>	182
Figura 9.1 - Ilustração das relações de influência entre a universidade e os seus <i>stakeholders</i>	327
Figura 9.2 - Modelo que explica o relacionamento do <i>stakeholder</i> com a universidade.....	329

Lista de Gráficos

Gráfico 6.1 - Dendograma do agrupamento dos 21 <i>stakeholders</i> conforme sua relação de influência com a universidade.....	160
Gráfico 8.1 - Exemplo de fronteira de eficiência.....	294
Gráfico 8.2 - Resumo dos resultados da análise DEA com todos os <i>inputs</i> e <i>outputs</i>	302
Gráfico 8.3 - Classificação das DMU's eficientes	303
Gráfico 8.4 - Resumo dos resultados da análise DEA somente com os <i>inputs</i> MEC e MEU e <i>outputs</i> MSC e MSU	305
Gráfico 8.5 - Classificação das DMU's eficientes na análise da expectativa e satisfação geral	306
Gráfico 8.6 - Resumo dos resultados da análise DEA somente com os <i>inputs</i> MEC e MEU e <i>output</i> MSC.....	307
Gráfico 8.7 - Fronteira definida para otimização da satisfação dos alunos com relação ao curso	308
Gráfico 8.8 - Resumo dos resultados da análise DEA somente com os <i>inputs</i> MEC e MEU e <i>output</i> MSU.....	309
Gráfico 8.9 - Fronteira definida para otimização da satisfação de alunos com relação à universidade	310

Lista de Quadros

Quadro 2.1 - Conceitos da <i>stakeholders</i>	14
Quadro 2.2 - Teorias que norteiam a abordagem normativa da Teoria dos <i>Stakeholders</i>	33
Quadro 2.3 - Possibilidades de foco das abordagens descritiva e instrumental da Teoria dos <i>Stakeholders</i>	35
Quadro 2.4 - Principais estudos instrumentais e descritivos da Teoria dos <i>Stakeholders</i>	40
Quadro 3.1 - Comparação organizações empresariais <i>versus</i> organizações complexas	66
Quadro 3.2 - Modelos de governança de organizações complexas.....	68
Quadro 3.3 - Comparativo entre os cinco modelos tradicionais de governança de organizações complexas	69
Quadro 3.4 - Comparação entre a tradicional e a nova governança de organizações complexas	74
Quadro 4.1 - Comparativo universidade e empresas comuns	87
Quadro 4.2 - Estudos que delimitam os <i>stakeholders</i> das instituições de ensino superior ..	102
Quadro 4.3 - <i>Stakeholders</i> das instituições de ensino superior.....	104
Quadro 4.4 - Escala de <i>stakeholders</i>	112
Quadro 4.5 - Investigações sobre o relacionamento entre as universidades e os seus <i>stakeholders</i>	113
Quadro 6.1 - Percepções dos entrevistados quanto à missão da universidade	138
Quadro 6.2 - Relação de <i>stakeholders</i> citados nas entrevistas e classificados por importância	140
Quadro 6.3 - Relação final de <i>stakeholders</i> citados nas entrevistas e classificados por importância	143
Quadro 6.4 - Comparativo entre <i>rankings</i> obtidos nas pesquisas qualitativa e quantitativa	158
Quadro 6.5 - Classificação dos <i>stakeholders</i> das Universidades Públicas Portuguesas por três métodos diferentes	175
Quadro 6.6 - Classificação final por importância dos <i>stakeholders</i> das Universidades Públicas Portuguesas	176
Quadro 7.1 - Resumo das demandas dos alunos obtidas nas entrevistas	196
Quadro 7.3 - Resumo das demandas dos editores.....	245
Quadro 8.1 - Forças e limitações do DEA	296

Lista De Tabelas

Tabela 6.1 - Quantificação da população-alvo da investigação	147
Tabela 6.2 - Taxas de resposta da investigação	149
Tabela 6.3 - Resumo da caracterização dos respondentes da pesquisa	153
Tabela 6.4 - Confirmação e classificação dos <i>stakeholders</i>	155
Tabela 6.5 - Resultados obtidos quanto ao fator Poder para os 21 <i>stakeholders</i> testados..	164
Tabela 6.6 - Resultados obtidos quanto ao fator Legitimidade para os 21 <i>stakeholders</i> testados	166
Tabela 6.7 - Resultados obtidos quanto ao fator Urgência para os 21 <i>stakeholders</i> testados	167
Tabela 6.8 - Testes de validez das três análises fatoriais.....	169
Tabela 6.9 - Análise fatorial do atributo Poder	169
Tabela 6.10 - Análise fatorial do atributo Legitimidade.....	170
Tabela 6.11 - Análise fatorial do atributo Urgência	171
Tabela 6.12 - Lista de classificação dos <i>stakeholders</i> da universidade baseado nos atributos Poder, Legitimidade e Urgência.....	173
Tabela 7.1 - Quantificação da população-alvo da investigação	200
Tabela 7.2 - Taxas de resposta da investigação.....	201
Tabela 7.3 - Resumo da caracterização dos respondentes da pesquisa.....	206
Tabela 7.4 - Missão da universidade na visão dos alunos	208
Tabela 7.5 - Relevância da universidade para a sociedade na visão dos alunos.....	209
Tabela 7.6 - Relevância da universidade para os alunos na visão dos mesmos.....	210
Tabela 7.7 - Influência da universidade sobre os alunos na visão dos mesmos.....	211
Tabela 7.8 - Influência dos alunos sobre a universidade na visão dos próprios alunos.....	212
Tabela 7.9 - Participação dos alunos na universidade na visão dos próprios alunos.....	213
Tabela 7.10 - Resultados descritivos das 25 demandas dos alunos	215
Tabela 7.11 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da expectativa geral do curso...217	
Tabela 7.12 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da expectativa geral do curso	217
Tabela 7.13 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da expectativa geral da universidade	220
Tabela 7.14 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da expectativa geral da universidade	220
Tabela 7.15 - Estatísticas descritivas da análise de satisfação.....	223
Tabela 7.16 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da satisfação geral com o curso	225
Tabela 7.17 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da satisfação geral com o curso	226

Tabela 7.18 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da satisfação geral com a universidade	228
Tabela 7.19 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da satisfação geral com a universidade	229
Tabela 7.20 - Resumo da caracterização dos respondentes da pesquisa	254
Tabela 7.21 - Missão da universidade na visão dos editores	256
Tabela 7.22 - Relevância da universidade para a sociedade na visão dos editores.....	257
Tabela 7.23 - Relevância da universidade para as publicações científicas na visão dos editores.....	258
Tabela 7.24 - Influência da universidade sobre as publicações científicas na visão dos editores.....	259
Tabela 7.25 - Influência das publicações científicas sobre a universidade na visão dos editores.....	261
Tabela 7.26 - Participação das publicações científicas e editores na universidade na visão dos próprios editores.....	263
Tabela 7.27 - Resultados descritivos das 22 demandas dos editores	265
Tabela 7.28 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da expectativa geral dos editores.....	267
Tabela 7.29 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da expectativa geral dos editores.....	268
Tabela 7.30 - Estatísticas descritivas da análise da satisfação dos editores.....	272
Tabela 7.31 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da satisfação geral dos editores.....	274
Tabela 7.32 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da satisfação geral dos editores.....	275
Tabela 7.33 - Resultados dos testes de relação de dependência entre as variáveis investigadas.....	284
Tabela 8.1 - Dados para a análise DEA.....	300
Tabela 8.2 - Resultados da análise DEA com todos os <i>inputs</i> e <i>outputs</i>	302
Tabela 8.3 - Resultados da análise DEA somente com os <i>inputs</i> MEC e MEU e <i>outputs</i> MSC e MSU.....	304
Tabela 8.4 - Resultados da análise DEA somente com os <i>inputs</i> MEC e MEU e <i>output</i> MSC .	307
Tabela 8.5 - Resultados da análise DEA somente com os <i>inputs</i> MEC e MEU e <i>output</i> MSU .	308
Tabela 8.6 - Resultados da análise DEA somente com o <i>input</i> MEC e <i>output</i> MSC.....	310
Tabela 8.7 - Resultados da análise DEA somente com o <i>input</i> MEU e <i>output</i> MSU.....	311
Tabela 8.8 - Resumo geral das análises efetuadas referentes à expectativa e satisfação geral dos alunos quanto ao curso e universidade	311
Tabela 8.9 - Resumos dos resultados das análises DEA para demanda chave Exigência do Curso	313

Tabela 8.10 - Resumos dos resultados das análises DEA para demanda chave Realização Pessoal	315
Tabela 8.11 - Resumos dos resultados das análises DEA para demanda chave Ambiente da Universidade	317

1 Introdução

Neste primeiro capítulo, com o intuito de contextualizar a investigação, apresenta-se, em um primeiro momento, o tema e o problema de pesquisa. Na sequência, são apresentados os objetivos que norteiam a pesquisa e a justificativa, que destaca a importância deste estudo nos âmbitos prático e teórico. Em seguida, faz-se uma breve discussão do posicionamento ontológico e epistemológico assumido pelo autor desta investigação, e, finalmente, descreve-se a forma como o trabalho está estruturado.

1.1 Tema e Problema

As organizações da atualidade passam por mudanças no intuito de vencer os desafios impostos pela sociedade do século XXI. É um novo mundo, globalizado, onde as informações correm o planeta em questão de segundos. Isto foi possibilitado pelo desenvolvimento informático e das comunicações, interligados por uma rede mundial de computadores, a internet, que criou uma nova sociedade, sem precedentes históricos.

Esta nova perspectiva social exige novas formas de gestão organizacional em todo tipo de empresa (Clark, 2004). Muitos dos paradigmas há muito estabelecidos no campo da gestão vêm mudando e se adaptando à nova realidade. Este contexto reforma os modelos de gerenciamento das empresas, independente do que faz ou em que ramo atua (McVea e Freeman, 2005), incluindo-se um tipo de organização muito peculiar, as organizações complexas, nomeadamente universidades, hospitais, organizações formadas por voluntários, entre outras.

Este tipo de organização, que se caracteriza por ter missões diversas e ambíguas, estrutura organizacional plural, poder difuso e distribuído por toda a hierarquia da organização, entre outras peculiaridades, possui um sistema de gestão muito particular (Weick, 1976). Considerando o fato de que os profissionais que formam a base deste tipo de organização têm autonomia para trabalhar, gerir uma organização como esta tem sido o desafio enfrentado por gestores da área (Mintzberg e Quinn, 1991).

Em uma avaliação na literatura de gestão de organizações complexas, vê-se que esta modalidade de organização foi bastante investigada nas décadas de 70 e 80, e muito das contribuições acadêmicas daquela época, que explicavam o comportamento das organizações complexas, prevalecem até hoje (Birnbaum, 2000). Porém, a realidade social onde as organizações complexas estão inseridas evoluiu, e este tipo de organização não necessariamente acompanhou esta evolução. Um dos motivos, sem dúvida, é uma das

características mais marcantes das organizações complexas: a resistência a mudança (Mintzberg, 1979).

Porém, o novo contexto que marca o século XXI requer uma evolução destas organizações em particular, especialmente uma organização fundamental para o destino das nações: a universidade (Neave, 2000). Esta organização, uma das mais antigas e resistentes organizações da sociedade, cada vez mais ocupa uma posição proeminente nas sociedades modernas de grande parte dos países. Desta forma, a universidade é cobrada para se tornar uma organização que efetivamente cumpra suas tradicionais missões: ensino, pesquisa e serviços à sociedade (Meek, 2006a). Ou seja, é a universidade a responsável por produzir conhecimentos (a pesquisa), e disseminá-los na sociedade, por meio da educação dos indivíduos e das transferências de tecnologias.

Portanto, novas propostas devem surgir para a gestão das organizações complexas, em especial para um de seus membros, a universidade. Em contrapartida, vêm-se poucos esforços em investigar as organizações complexas na nova realidade social, principalmente em questões referentes à gestão. Um dos poucos campos da gestão que começam a mobilizar os investigadores, no intuito de completar esta lacuna, é a pesquisa sobre o relacionamento com os *stakeholders* em organizações complexas, baseado na Teoria dos *Stakeholders* (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Vários autores deste campo teórico têm argumentado que as análises dos *stakeholders* são a chave para identificar problemas que podem e devem ser resolvidos (por exemplo, Freeman, 1984, Frooman, 1999, Bryson, 2004b, Friedman e Miles, 2006), especialmente em situações onde ninguém é totalmente responsável, mas muitos estão envolvidos, são afetados ou que tenham alguma responsabilidade parcial para agir (Beach, 2008, 2009). E este é o caso das organizações complexas, que possuem múltiplos objetivos, muitos deles de difícil mensuração, e estes objetivos incidem sobre um variado número de *stakeholders*. Esta constatação exige uma gestão eficaz de *stakeholders*, identificando-os por ordem de prioridade, e reconhecendo e atendendo as suas demandas (Neave, 2002). Atender às demandas dos *stakeholders* envolvidos com a organização pode contribuir de modo significativo para a gestão das organizações complexas, ao direcionar os esforços da organização com o objetivo de atender e satisfazer seus *stakeholders*, contribuindo assim para a eficiência e eficácia organizacional.

Apesar de diversas evidências anteriores de sua existência (Friedman e Miles, 2006), a Teoria dos *Stakeholders* surgiu formalmente com a publicação da obra intitulada *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, de R. Edward Freeman (1984). De acordo com o autor, *stakeholder* pode ser qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos, que é afetado pela empresa ou afeta o alcance dos objetivos da empresa. Este é o conceito que norteia a Teoria dos *Stakeholders*. Esta teoria considera que o resultado final da atividade de uma organização

deve levar em conta os retornos dos resultados para todos os *stakeholders* envolvidos e não apenas os resultados para os proprietários ou acionistas. Para Clarkson (1995), a sobrevivência e o sucesso de uma organização depende da habilidade dos seus gestores para gerar riqueza, valor e satisfação aos seus *stakeholders*.

Esta teoria, surgida no campo da estratégia, teve seu desenvolvimento na década de 90, com os trabalhos de Clarkson (1995), Donaldson e Preston (1995), Mitchell, Agle e Wood (1997), Frooman (1999), entre outros estudos. Seu espectro de atuação foi ampliado, e passou a ser utilizado para explicar várias questões nas organizações, nos campos do marketing, dos recursos humanos, da governança corporativa, da gestão pública, da ética, da responsabilidade social corporativa, entre outros vários campos que abordam as análises de *stakeholders* (Friedman e Miles, 2006).

Porém, as organizações complexas foram pouco investigadas sob a ótica dos *stakeholders* (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). Este formato de organização normalmente tem objetivos sociais e afetam (ou são afetadas por) um amplo leque de *stakeholders* (Burrows, 1999). Neste sentido, parece correto afirmar que a Teoria dos *Stakeholders* compatibiliza-se com a necessidade de renovação da gestão das organizações complexas, assunto este que motivou a realização desta investigação.

Portanto, esta investigação busca responder ao seguinte problema:

Tendo como base os preceitos da Teoria dos *Stakeholders*, como se realiza a gestão dos relacionamentos das universidades, reconhecidamente um tipo de organização complexa, com seus *stakeholders*?

1.2 Questões de Pesquisa

Como observado no tópico anterior, a Teoria dos *Stakeholders* pode ser útil às organizações complexas, em especial às universidades, para ajudar a explicar a atenção prestada às várias comunidades no meio envolvente destas organizações, bem como, os relacionamentos entre as organizações e as suas comunidades (Jongbloed, Enders e Salerno, 2007). Entretanto, identificar e priorizar os diferentes *stakeholders* de uma instituição não é uma questão simples.

A identificação dos *stakeholders* nas organizações complexas faz parte do processo de gestão estratégica dos *stakeholders*, afinal é preciso: (1) Identificar os grupos relevantes em relação à gestão da organização; (2) Determinar a participação e importância de cada grupo de *stakeholder*; (3) Determinar como efetivamente as necessidades ou expectativas de cada grupo estão sendo atualmente cumpridos; (4) Modificar as políticas corporativas e as

prioridades a ter em consideração conforme os interesses dos *stakeholders* (Freeman, 1984, Polonsky, 1995).

Para viabilizar este estudo, foi escolhido um tradicional representante da categoria de organizações complexas: a universidade. Sendo este o objeto de estudo, pretendeu-se responder às seguintes questões, que, segundo Frooman (1999) e Bryson (2004b), fazem parte das análises dos *stakeholders* de uma organização:

- a) Quem são os *stakeholders* das universidades?
- b) Qual é a importância de cada um?
- c) Quais são as demandas de cada um?
- d) Que escalas e indicadores podem ser desenvolvidas para medir o grau de relacionamento com os *stakeholders*?

Este primeiro conjunto de questões, apresentado de forma genérica, primeiro por Frooman (1999), depois por Bryson (2004b) e Friedman e Miles (2006), são as questões que norteiam a análise dos *stakeholders* em uma organização, independente de que tipo seja. Porém, a universidade é um tipo de organização muito particular, que tem em sua missão o atendimento das demandas da sociedade. Desta forma, não basta realizar uma análise tradicional dos *stakeholders* (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). Também é preciso encontrar:

- e) Qual é a percepção dos *stakeholders* da universidade quanto à relevância da universidade, à influência mútua entre universidade e *stakeholder*, e à participação dos *stakeholders* na universidade?
- f) Qual forma de gestão da universidade pode trazer eficácia ao relacionamento dela com cada um dos seus *stakeholders*?

Estas duas questões ampliam a visão a respeito da gestão dos *stakeholders*. Uma análise mais alargada contribui para o desenvolvimento de um novo modelo de gestão de *stakeholders* em organizações complexas.

1.3 Objetivos

Tendo em conta as questões anteriores, apresentam-se o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo.

1.3.1 Objetivo Geral

Tomando por base os princípios da Teoria dos *Stakeholders*, seus modelos de identificação de *stakeholders* e relacionamento com os mesmos, e as especificidades de um representante das organizações complexas, a universidade, objetivou-se:

Avaliar o modo atual de gestão dos relacionamentos das universidades com os seus *stakeholders*.

1.3.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, este estudo pretendeu responder às questões de pesquisa. Neste sentido, um primeiro conjunto de objetivos específicos refere-se às tradicionais questões que envolvem a análise dos *stakeholders*:

- a) Identificar os *stakeholders* da universidade;
- b) Estabelecer o grau de importância de cada um;
- c) Definir as demandas de dois dos principais *stakeholders* da universidade;
- d) Determinar escalas e indicadores para medir o grau de relacionamento com os *stakeholders*.

Além destes objetivos específicos, tradicionais objetivos das análises de *stakeholders*, há um segundo conjunto de perguntas a responder, que se refere a questões específicas dos *stakeholders* das universidades, sendo estes os demais objetivos específicos desta investigação:

- e) Identificar e evidenciar as percepções de dois *stakeholders* quanto à relevância da universidade para eles e para a sociedade em geral, à influência mútua entre as partes, e à participação dos próprios *stakeholders* na universidade;
- f) Propor uma forma de gestão da universidade para que o relacionamento com cada *stakeholder* seja eficaz.

O alcance dos objetivos específicos viabilizou o desenvolvimento do modelo de gestão de relacionamentos entre a universidade e seus *stakeholders*. Com o modelo definido, foi realizado um exercício de ampliação e generalização do modelo para adaptação do mesmo para as organizações complexas em geral.

1.4 Justificativa para Estudo do Tema

De acordo com o estado atual das investigações sobre a gestão de organizações complexas e seus relacionamentos com os *stakeholders* ligados a elas, a realização desta investigação mostra-se necessária pelos seguintes motivos:

Motivo 1: A literatura em gestão de organizações complexas encontra-se estagnada e não vem acompanhando a evolução social, ao não propor formas modernas de gestão deste tipo de organização.

Num breve olhar na literatura referente às organizações complexas, em especial a literatura referente à gestão de universidades, pode-se constatar que há um bom tempo não surgem novidades a respeito. Os primeiros estudos de relevância para a temática são datados da década de 60, principalmente as investigações de John Millett (1962) e Burton Clark (1963). Mas foi a década de 70 a mais proeminente em pesquisas a respeito da gestão de organizações complexas, que, em sua maioria, tiveram como objeto de estudo as universidades. Neste período surgiram os modelos mais tradicionais, que explicam a gestão das universidades, especificamente, e a gestão de organizações complexas, de modo geral.

Os modelos em questão são: Burocracia Profissional (Mintzberg, 1979); Político (Baldrige, 1970, 1971); Colegiado (Millett, 1962, 1979); e Anarquia Organizada (Cohen e March, 1974, Weick, 1976). A Burocracia Profissional, investigada por Mintzberg (1979), tem como característica principal explicar a organização complexa como uma burocracia dual: uma profissional (formada pelos trabalhadores que são a base da organização, por exemplo, professores nas universidades, ou médicos nos hospitais) e uma administrativa. Segundo este modelo, as organizações complexas possuem regras, normas, políticas, autoridade, hierarquias muito bem definidas, porém o profissional detém autonomia de trabalho e toma decisões sem necessariamente prestar contas ao superior hierárquico. Neste modelo, a gestão exerce um papel de integrador entre as duas estruturas e procura equilibrar os interesses.

Já o modelo Político, proposto por Baldrige (1970, 1971), entende as organizações complexas como vários grupos de interesses conflitantes. Estes grupos atuam de forma independente, quase desligados dos demais, e lutam pelo poder para conquistar recursos com o intuito de atingir seus próprios objetivos, não necessariamente ligados aos objetivos da organização global. Desta forma, dentro da organização surgem muitos conflitos de interesses e a alta gestão da organização atua como um negociador para minimizar os confrontos entre os vários grupos.

O modelo de Colegiado tem origem em Millett (1962, 1979). Este modelo explica a organização complexa como uma série de grupos, ou comunidades, fiéis internamente (como a comunidade de professores, por exemplo), que procuram chegar a consensos com as outras

comunidades para atender interesses diversificados. Normalmente compartilham objetivos comuns e trabalham em cooperação. O alto gestor, neste caso, pertence a uma destas comunidades, porém o processo de decisão costuma ser democrático.

E o modelo da Anarquia Organizada (Cohen e March, 1974, Weick, 1976) dá uma visão diferente da organização complexa: considera a organização como um conjunto de estratégias não ligadas entre si, ou seja, um conjunto disperso de ideias em uma estrutura pouco coerente. Neste formato, explica Weick (1976), os objetivos são atingidos mais por acidente do que por planejamento. Nesta anarquia, o gestor exerce um papel de tentar juntar as partes para constituir o todo.

Depois destas propostas, surgiram outros modelos, com o Cibernético de Birnbaum (1988) e, principalmente, o modelo de Mercado, de Ouchi (1980), mais usual em organizações complexas privadas, com fins lucrativos. Porém, estes modelos não tiveram o mesmo impacto dos quatro modelos anteriores e, ainda hoje, a gestão das organizações complexas é explicada tomando por base os tradicionais modelos. Entretanto, as mudanças que ocorreram desde as décadas de 70 e 80 até hoje são incontáveis. As tecnologias de comunicação e informação deram um novo formato à sociedade e, de uma forma geral, os atores sociais obrigaram-se a evoluir e acompanhar as mudanças. Por outro lado, percebe-se que a investigação da gestão das organizações complexas estagnou-se e continua a explicar este tipo de organização da mesma forma há mais de 30 anos.

Sendo assim, uma boa justificativa para este estudo é investigar o estado atual, com o intuito de propor um novo modelo de gestão de organizações complexas, considerando os aspectos contemporâneos, muito diferentes das décadas de 70 e 80, afinal a sociedade vêm exigindo a evolução destas organizações, que em sua maioria possuem objetivos sociais. Porém, este não foi o único motivo para a realização deste estudo. Outros motivos, relacionados a este, complementam a justificativa para o desenvolvimento da investigação em questão.

Motivo 2: O contexto atual demonstra que as organizações necessitam de mudanças em sua gestão, em especial as organizações com fins sociais, muitas delas classificadas como complexas, como é o caso de universidades e hospitais. Com relação às universidades, a sociedade vem exigindo uma profissionalização da sua gestão.

Além de novas propostas de gestão, que venham a atualizar os modelos vigentes, é preciso considerar as pressões da sociedade quanto à atuação das organizações complexas, especialmente universidades e hospitais. Principalmente os governos vêm cobrando deste tipo de organização o uso mais eficaz de recursos, bem como estipula metas e cobra desempenhos, além de reduzir de forma significativa, principalmente para as universidades, a disponibilidade de recursos financeiros de origem pública (Meek, 2006a).

No caso da universidade, observa-se a redução do número de alunos na última década, bem como o estabelecimento da concorrência entre instituições. Objetivando democratizar e massificar o ensino superior, governos de vários países incentivaram a concorrência entre universidades, ao permitirem a abertura de novas instituições, principalmente privadas com fins lucrativos (Levy, 2002).

Desta forma, ocorreu uma diversificação e internacionalização do ensino superior, que tornou mais competitivo o meio envolvente externo das universidades. Estas sentiram os efeitos do aumento de concorrência e da redução do número de alunos e de recursos (Brennan e Shah, 2000). Esta mudança incentivou diversas universidades a se profissionalizarem e investirem em uma gestão mais eficiente e eficaz. Esta mercantilização das universidades, segundo Scott (2003), apresenta prós e contras: se por um lado, a universidade abre-se para o mercado e procura entender o que ele precisa, no intuito de atendê-lo, por outro lado, há uma tendência de redução de pesquisa básica (focalizando esforços na pesquisa aplicada) e de fechamento de cursos superiores com baixa empregabilidade ou pouca procura (concentrando esforços em cursos tradicionais ou ainda em cursos “da moda”).

Muitas das ações tomadas pelas universidades do mundo todo, em reação às mudanças na envolvente externa, conduzem para um novo formato de gestão, onde o mercado passa a ter mais força do que os governos ou mesmo os acadêmicos, trazendo uma importante alteração na forma de gestão das universidades (Clark, 2003). Portanto, novos modelos de gestão de universidades, estendendo-se a praticamente toda a categoria de organizações complexas, fazem-se necessários neste momento, sendo esta outra justificativa para a realização do estudo aqui realizado.

Motivo 3: A Teoria dos Stakeholders apresenta-se como um modelo gerencial compatível com as organizações complexas atuais.

Entre as possibilidades para novos modelos de gestão para as universidades e demais organizações complexas, um apresenta-se como compatível com este tipo de organização: a gestão dos *stakeholders*. Considerando o fato que a maioria das organizações complexas, incluindo-se neste grupo as universidades, possui objetivos sociais, a gestão dos *stakeholders* demonstra ser um caminho para novos e modernos modelos de governança deste tipo de organização (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Como já citado, a Teoria dos *Stakeholders* surgiu da obra de Freeman (1984), e recebeu grande atenção dos investigadores em gestão na década de 90. Apesar de ter como origem a gestão estratégica, a análise e gestão de *stakeholders* impacta em diversas áreas de qualquer organização, tendo atingido o *status* de uma teoria organizacional. Hoje, pode-se dizer que uma focalização nos *stakeholders* de uma organização é uma decisão organizacional importante e que pode culminar com o sucesso da empresa (Beach, 2009).

Neste sentido, a Teoria dos *Stakeholders* contribui para a gestão organizacional, pois suas três vertentes descrevem, instrumentalizam e prescrevem ações gerenciais. Quanto à abordagem descritiva, as investigações descrevem ou explicam características específicas do comportamento das empresas perante os *stakeholders*. Já com relação à abordagem instrumental, os estudos procuram avaliar o efeito de estratégias e políticas orientadas para os *stakeholders* sobre o desempenho da organização. E quanto à abordagem normativa, esta é utilizada para interpretar a função da organização, bem como prescrever modos de gestão para os administradores das organizações (Donaldson e Preston, 1995). Em suma, é uma teoria que se apresenta de forma útil para a gestão de organizações complexas. Sendo assim, a adaptação e utilização da Teoria dos *Stakeholders* para o contexto das organizações complexas, algo pouco realizado até o momento (pelo menos de modo empírico), também justificou a realização deste estudo.

Motivo 4: A construção de relacionamentos entre as universidades e os seus stakeholders mostra-se como um caminho para a evolução gerencial deste tipo de organização, algo que pode ser estendido à grande parte das organizações complexas.

A gestão dos *stakeholders* é basicamente norteada por três questões (Frooman, 1999): Quem são? O que pretendem? O que a organização deve fazer para atendê-los? Ou seja, a gestão dos *stakeholders* envolve a identificação dos *stakeholders* e desenvolvimento de relacionamentos com eles.

Quanto à identificação dos *stakeholders*, diversos estudos propõem métodos para identificá-los e qualificá-los (como em Carroll, 1989, 1993, Wood, 1990, Goodpaster, 1991, Savage *et al.*, 1991, Hill e Jones, 1992, Clarkson, 1994, Frooman, 1999, Bryson, 2004b, Frooman e Murrell, 2005, Jones, Felps e Bigley, 2007, Reed *et al.*, 2009). O estudo de Bryson (2004b), bastante detalhado a respeito da identificação dos *stakeholders*, oferece um caminho para a identificação dos *stakeholders* e a mensuração do impacto deles na organização. O método proposto foi sugerido para ser utilizado por qualquer organização, mesmo as organizações complexas. Porém, falta testar empiricamente as propostas de Bryson (2004b).

Já a questão do relacionamento, este assunto não está tão desenvolvido comparado à identificação dos *stakeholders*. São poucos os estudos que investigam como acontece o relacionamento entre a organização e seus *stakeholders* (Thomson e Bebbington, 2005), e estes tomam como base as teorias referentes ao marketing de relacionamento (Secchi, 2007). Porém, ainda existem várias lacunas nas investigações organizacionais quanto à descrição e prescrição dos relacionamentos organização-*stakeholders*.

Quanto se traz para o campo das organizações complexas, a realidade é a mesma. São raros os estudos que investigam como este tipo de organização deve se relacionar com os seus *stakeholders*. Estas poucas investigações, em sua maioria, são teóricas e limitam-se a estabelecer hipóteses a estudar. Por exemplo, a investigação de Jongbloed, Enders e Salerno

(2008), que discute o relacionamento das universidades com seus *stakeholders*, propõe uma série de hipóteses, porém não as testam empiricamente, deixando, ao final do estudo, uma agenda de pesquisa a ser desenvolvida.

Desta forma, mais uma vez esta investigação justifica-se, ao buscar preencher um vazio da literatura, que é o modo de relacionamento das organizações complexas com seus *stakeholders*, pois, como comentado, este tende a ser um caminho viável para a nova gestão deste tipo de organização. A dependência de vários *stakeholders* e o impacto que incide sobre eles torna a gestão dos *stakeholders* assunto relevante para as organizações caracterizadas como complexas.

1.5 Posicionamento Ontológico e Epistemológico

Segundo Easterby-Smith, Thorpe e Jackson (2008), a ontologia é formada pelos pressupostos filosóficos do investigador sobre a natureza da realidade. Ou seja, trata da forma como o investigador vê a realidade. Há três formas de enxergar a realidade: representacionismo (Putnam, 1987), relativismo (Collins, 1983) e nominalismo (Rodriguez-Pereira, 2002).

Quanto à epistemologia, são os pressupostos do pesquisador sobre as melhores formas de investigar a natureza do mundo e o estabelecimento de “verdades” (Easterby-Smith, Thorpe e Jackson, 2008). De forma mais simples, trata do processo de construção do conhecimento científico. Há três formas de pressupostos do investigador para o estabelecimento das “verdades”, que acompanham as assunções ontológicas citadas (Hunt, 2002): positivismo (ou realismo), relativismo e construcionismo social.

Nesta investigação, foi seguida a linha do representacionismo, onde, segundo Putnam (1987), a realidade pode ser observada e medida, existindo somente uma realidade aos olhos de quem quer que a veja. Os cientistas que assumem este posicionamento ontológico consideram que os fatos são concretos, porém não podem ser acessados diretamente. Ou seja, evidencia-se indiretamente o fato que se quer descrever. Este posicionamento ontológico pode ser evidenciado, por exemplo, na forma distante do pesquisador investigar o objeto de estudo, pelo registro dos dados levantados (evidências indiretas) e pela descrição do fenômeno tomando por base os dados obtidos.

Quanto ao posicionamento epistemológico, ele deve ser coerente com a visão ontológica adotada. Neste caso, adotou-se a corrente epistemológica conhecida como realismo. Esta corrente, ligada ao posicionamento ontológico do representacionismo, objetiva descrever o mundo através de experimentos, tendo a metodologia científica papel fundamental nos processos de descoberta da realidade, que é única (o realismo). Investigações neste posicionamento são as mais tradicionais e dominam boa parte dos estudos científicos. Este

tipo de investigação usa o empirismo para mensuração dos dados, que serão posteriormente verificados/falsificados, tudo isto seguindo uma rigorosa metodologia (Easterby-Smith, Thorpe e Jackson, 2008). Evidencia-se a opção epistemológica do autor, ao constatar-se: o afastamento do investigador com relação ao objeto de estudo (não envolvimento do investigador na investigação), o uso de metodologia rigorosa e detalhadamente explicada, a revisão teórica inicial para sustentar o estudo realizado, entre outros.

1.6 Estrutura do Trabalho

Esta tese foi estruturada em dez capítulos, descritos a seguir.

Neste capítulo apresentou-se inicialmente o tema e o problema de pesquisa. A seguir foram apresentadas as questões de pesquisa, os objetivos geral e específicos que norteiam a pesquisa, a justificativa, que destaca a relevância deste estudo, o posicionamento ontológico e epistemológico do autor, e, finalmente, a forma como o trabalho está estruturado.

Nos três capítulos seguintes, tem-se o enquadramento teórico. O capítulo 2 abordou a Teoria dos *Stakeholders*, desde o seu início até o estado atual. No capítulo 3, fez-se uma sistematização dos estudos que abordam a gestão de organizações complexas, fazendo-se a ligação com os *stakeholders* neste tipo de organização. E o capítulo 4 tratou de uma das organizações complexas, e que foi o objeto deste estudo, as universidades e sua gestão, focalizando-se no relacionamento entre as universidades e seus *stakeholders*.

No capítulo 5 apresentou-se o objeto de estudo (as Universidades Públicas Portuguesas), contextualizando-o e justificando-o, bem como fez-se uma breve apresentação da investigação realizada, explicando-se como ela foi delineada. Já os próximos quatro capítulos descrevem a pesquisa realizada e os resultados obtidos:

- Capítulo 6: Etapa 1 - Identificação e classificação por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas;
- Capítulo 7: Etapa 2 - Definição e análise das demandas, e sua correspondente satisfação, de dois dos principais *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas (alunos e comunidades científicas e suas publicações, representadas pelos editores de publicações científicas), além de avaliar as percepções destes dois *stakeholders* quanto à relevância da universidade, influência mútua entre universidade e o *stakeholder*, e participação do *stakeholder* na universidade;
- Capítulo 8: Etapa 3 - Por meio de uma análise de eficiência fez-se uma avaliação do relacionamento atual com os *stakeholders* das faculdades que compõem as Universidades Públicas Portuguesas da atualidade;

- Capítulo 9: Etapa 4 - Desenvolvimento de uma proposta de modelo de gestão para universidades, baseado na Teoria dos *Stakeholders*.

Finaliza-se a tese com o capítulo 10, onde estão as conclusões e recomendações, além das implicações gerenciais e acadêmicas da investigação realizada, contemplando também as sugestões de continuidade da investigação iniciada aqui. Em seguida, tem-se as referências utilizadas e os apêndices.

2 Teoria dos *Stakeholders*

A Teoria dos *Stakeholders* surgiu por meio de Freeman (1984) como uma proposta de gestão estratégica para as organizações do final do século XX. Com o passar dos anos, esta teoria ganhou importância, sendo os trabalhos de Clarkson (1994, 1995), Donaldson e Preston (1995), Mitchell, Agle e Wood (1997), Rowley (1997b) e Frooman (1999), alguns daqueles que possibilitaram o desenvolvimento da teoria citada.

De uma perspectiva inicial estratégica, a teoria evoluiu e passou a nortear o modo de gestão das organizações do mercado. Esta teoria é a base teórica deste estudo e é descrita em detalhes na seqüência.

2.1 Conceito de *Stakeholder*

O conceito de *stakeholder* originou-se da literatura das ciências empresariais, podendo ser rastreado até Adam Smith em sua obra “A Teoria dos Sentimentos Morais” (Friedman e Miles, 2006). Seu uso moderno na literatura de gestão vem do Stanford Research Institute, que em 1963 introduziu o termo para generalizar e ampliar a noção de acionista como o único grupo a quem a gestão precisa de ser sensível (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). Nesta visão, Freeman (1984) argumentou que as organizações empresariais devem estar preocupadas com os interesses de seus *stakeholders* ao fazer escolhas estratégicas.

Segundo Johnson (2007), os *stakeholders*, como clientes, consumidores, acionistas, fornecedores, distribuidores, funcionários, comunidades locais, entre outros, através de diferentes tipos de atitudes e ações podem influenciar o desempenho das organizações, principalmente através da aplicação de pressão sobre a empresa para mudar comportamentos insustentáveis. O conceito de *stakeholder* baseia-se na perspectiva de sistema aberto/natural de ver a organização como uma parte integrante da sociedade, em vez de uma instituição que é independente e puramente de natureza econômica (Hsieh, Curtis e Smith, 2008).

Embora seja um conceito relativamente antigo, o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders* foi impulsionado pelo trabalho de Freeman (1984). O objetivo de seu trabalho foi o de delinear uma forma alternativa de gestão estratégica como uma resposta ao aumento da competitividade, a globalização e a crescente complexidade das operações da empresa (Freeman, 1984). Com o passar dos anos, o conceito de *stakeholder* tem crescido em importância devido ao interesse público, o aumento da cobertura nos meios de comunicação, a preocupação com a governança corporativa, e sua adoção pela política da terceira via (Hutton, 1999, Greenwood, 2008).

Entretanto, segundo Friedman e Miles (2006), o termo *stakeholder* vem sendo usado de forma indiscriminada nas últimas duas décadas. É um termo muito popular nos negócios, em governos, em organizações não governamentais, até mesmo na mídia. Apesar do extenso uso do termo *stakeholder*, muitos de seus utilizadores não definem seu conceito ou mesmo não deixam claro qual o seu entendimento a respeito do que seja um *stakeholder*. Mesmo no meio acadêmico, percebe-se várias definições de *stakeholder*, não existindo um conceito único, definitivo, aceito por todos. O quadro 2.1 apresenta alguns dos diversos conceitos de *stakeholders* presentes na literatura.

Quadro 2.1 - Conceitos da *stakeholders*

Autor(es)	Ano	Definição
Stanford Research Institute	1963	Grupos cuja falta de apoio deles, a organização pode deixar de existir.
Rhenman	1964	É quem depende da empresa para conseguir alcançar seus objetivos pessoais e do qual a empresa depende para sua existência.
Ansoff	1965	Os objetivos da firma poderiam ser derivados do balanceamento dos conflitos entre os vários <i>stakeholders</i> da empresa. A empresa tem responsabilidade com todos e precisa configurar seus objetivos para satisfazer cada um.
Ahlstedt e Jahnukainen	1971	Dirigidos por seus próprios interesses e objetivos, são participantes da empresa, e então dependem dela, bem como a firma depende deles.
Mitroff	1981	Todos aqueles grupos de interesses, partes, atores, demandantes e instituições que apóiam uma organização.
Freeman e Reed	1983	Ampla: podem afetar o alcance dos objetivos organizacionais, e que são afetados pelo alcance dos objetivos organizacionais; Estreita: são aqueles no qual a organização é dependente para continuar a sobreviver.
Freeman	1984	Indivíduos ou grupos que podem afetar ou são afetados pelo alcance dos objetivos da organização.
Cornell e Shapiro	1987	Pessoas que tem contratos com a firma.
Freeman e Gilbert Jr.	1987	Afetam ou são afetados por um negócio.
Bowie	1988	Aqueles de quem a falta de suporte cessa a existência da empresa.
Evan e Freeman	1988	Aqueles que têm alguma posse ou direito sobre a empresa; beneficiam-se ou são afetados negativamente (seus direitos são respeitados ou violados) pelas ações da empresa.
Hax e Majluf	1988	Aqueles pessoas que, direta ou indiretamente, recebem os benefícios e os custos derivados das ações da organização.
Alkahafaji	1989	Grupos no qual a empresa é responsável.
Carroll	1989	Grupos que tem um ou mais tipos de interesses na empresa, podendo ser estes interesses, direitos (legais ou morais) de propriedade, ou títulos legais de ativos ou direitos da empresa.
Freeman e Evan	1990	Aqueles que têm relações com a empresa.
Low	1991	Todos aqueles que tem algum interesse na sobrevivência da empresa.
Miller e Lewis	1991	Pessoas que ajudam ou prejudicam a empresa.
Savage, Nix, Whitehead e Blair	1991	Aqueles que têm interesse nas ações da empresa e habilidade para influenciá-la.
Thompson, Wartick e Smith	1991	Aqueles que se relacionam com a empresa.
Bowditch e Buono	1992	Grupos ou indivíduos dos quais a organização depende para sobreviver.

Autor(es)	Ano	Definição
Hill e Jones	1992	Aqueles que têm um direito legítimo na empresa como consequência das relações de troca com a organização.
Nutt e Backoff	1992	Todas as partes que serão afetadas ou vão afetar as estratégias da organização.
Palgrave, Eatwell, Milgate e Newman	1992	Aqueles cujo bem-estar está relacionado com a empresa.
Brenner	1993	Aqueles que, tendo alguma legitimidade, relacionam-se de forma não trivial com a organização, como transações de troca mútua, sofrem impactos das ações organizacionais, e possuem responsabilidades morais.
Carroll	1993	Indivíduos ou grupos com os quais a empresa interage e que tem interesse ou demonstram ter interesse pela empresa.
Starik	1993	Qualquer entidade que afeta ou é afetada pelo desempenho da organização.
Clarkson	1994	Alguém que corre algum risco por ter investido algo de valor (capital, humano ou financeiro) na empresa. Sem o elemento risco, não há participação.
Freeman	1994	Participantes do processo humano de criação conjunta de valor.
Langtry	1994	É aquele no qual a empresa é responsável pelo seu bem-estar.
Mahoney	1994	Aquele que tem uma relação moral com a empresa.
Schlossberger	1994	É quem investe um capital específico ou de oportunidade em um negócio.
Starik	1994	Aquele que pode ser influenciado (ou potencialmente influenciado) por uma organização, sendo esta sabedora disto ou não.
Wicks, Gilbert Jr. e Freeman	1994	Interagem com ou dá significado e definição à organização.
Blair	1995	Todas as partes que contribuem com entradas de recursos na empresa e que, como resultado, correm os riscos do investimento realizado.
Brenner	1995	Podem impactar ou receber o impacto das atividades da firma.
Bryson	1995	Algum grupo de pessoas ou organização que pode dar atenção, recursos ou resultados para a organização, ou é afetado pelos resultados da empresa.
Calton e Lad	1995	Legítimos reclamantes das ações da empresa.
Clarkson	1995	Têm, ou podem ter, direitos de propriedade ou interesses em uma empresa e suas atividades passadas, presentes ou futuras.
Donaldson e Preston	1995	São indivíduos com contratos explícitos ou implícitos com a firma; são identificados através dos atuais ou potenciais danos ou benefícios que são resultado das ações (ou falta de) da organização.
Jones	1995	Grupos ou indivíduos com um poder sobre o desempenho da empresa, ou que têm interesse no desempenho da empresa.
Näsi	1995	Aqueles que interagem com a empresa e então fazem sua operação possível.
Clarkson	1996	Qualquer indivíduo ou grupo que pode afetar ou é afetado pelas ações, decisões, políticas, práticas ou objetivos da organização.
Gray, Owen e Adams	1996	Algum agente humano que pode ser influenciado por, ou pode ele mesmo influenciar, as atividades da organização.
Carroll e Näsi	1997	Algum indivíduo ou grupo que afeta, ou é afetado, pela organização e seus processos, atividades e funcionamento.
Mitchell, Agle e Wood	1997	Aqueles que têm legitimidade e reclamam urgência da corporação, ou têm poder de influenciar a empresa.
Argandoña	1998	Aqueles que têm algum interesse na firma, e esta pode ter interesse em satisfazer as suas demandas.
Clarkson	1998	Pessoas ou grupos que têm um interesse, algo a ganhar ou perder com o resultado das atividades da corporação.
Eden e Ackerman	1998	Pessoas ou pequenos grupos com o poder de responder, negociar com, e mudar o futuro estratégico da organização.
Frederick	1998	Qualquer um da comunidade que tem interesse no que a empresa faz.
Clarkson	1999	Partes que tem algum interesse na organização.
Leader	1999	Aqueles que têm direitos que são internamente ligados à constituição da empresa.

Autor(es)	Ano	Definição
Mercier	1999	Todos os agentes que são uma preocupação primordial para a evolução e a boa saúde da empresa.
Reed	1999	Aqueles com um interesse para o qual a empresa trabalha.
Gibson	2000	Aqueles grupos ou indivíduos com quem a organização interage ou tem interdependências e algum indivíduo ou grupo que pode afetar ou ser afetado pelas ações, políticas, práticas, ou resultados da organização.
Kochan e Rubinstein	2000	Aqueles que contribuem com recursos valiosos, e que correm riscos por isto, tendo poder sobre a organização.
Scott e Lane	2000	Aqueles que influenciam diretamente o desempenho organizacional e a sua própria sobrevivência.
Wright	2000	Grupos de interessados que afetam e, por sua vez, são afetados pelas atividades de uma empresa.
Hendry	2001	São os atores morais, ou seja, seus relacionamentos não podem ser reduzidos a relações contratuais ou econômicas.
Lampe	2001	Partes afetadas pela organização.
Ruf, Muralidhar, Brown, Janney e Paul	2001	Aqueles que possuem contratos explícitos ou implícitos com a firma.
Cragg	2002	São aqueles que recebem os impactos da existência da organização, impactos estes positivos ou negativos.
Johnson e Scholes	2002	Indivíduos ou grupos que dependem da organização para cumprir seus próprios objetivos e sobre os quais, por sua vez, a organização depende.
Orts e Studler	2002	Participantes de um negócio que tem algum tipo de interesse econômico sobre o mesmo, e claramente correm riscos por isso.
Reed	2002	São os interessados pela empresa: pode ser interesse econômico, social, político.
Phillips	2003	São dois tipos: aqueles que potencialmente afetam a empresa e outros grupos e indivíduos; e aqueles que são beneficiados pela empresa.
Hubacek, Prell, Quinn e Reed	2007	Um ator que é afetado por ou afeta um problema ou questão particular da firma e tem perspectivas ou conhecimentos necessários para desenvolver boas soluções ou estratégias e/ou poder e recursos para bloquear ou implementar soluções ou estratégias na organização.

Fonte: Adaptado de Bryson (2004b, p. 4), Buchholz e Rosenthal (2005, p. 1), Pesqueux e Damak-Ayadi (2005, p. 1), Friedman e Miles (2006, p. 6-8), e Beach (2008, p. 3)

Embora cada investigador defina um conceito um pouco diferente, cada versão, geralmente, representa o mesmo princípio, ou seja, que as empresas devem se preocupar com as necessidades, interesses e influência das pessoas ou grupos que afetam ou são afetados pelas suas políticas e operações (Frederick, Post e St. Davis, 1992). Segundo Clarkson (1995), o conceito de *stakeholder* considera três elementos fundamentais: a organização, os demais atores, e a natureza da relação empresa-atores.

Já Mitchell, Agle e Wood (1997) identificaram que os conceitos focalizam fenômenos próprios, como o relacionamento entre empresa e *stakeholders* (como em Freeman, 1994), a relação do *stakeholder* a respeito da firma (por exemplo, Starik, 1994), a empresa é dependente do *stakeholder* (ver Freeman e Reed, 1983), o *stakeholder* tem poder sobre a firma (como em Brenner, 1995), o *stakeholder* é dependente da firma (como é o caso em Langtry, 1994), a empresa tem poder sobre o *stakeholder* (ver Carroll, 1993), a firma e o *stakeholder* são mutuamente dependentes (por exemplo, Wicks, Gilbert Jr. e Freeman, 1994), a firma e o *stakeholder* tem relações contratuais (como em Hill e Jones, 1992), o *stakeholder* tem direito

sobre a firma (ver Evan e Freeman, 1988), o *stakeholder* corre algum risco (ver Clarkson, 1994), o *stakeholder* tem um direito moral sobre a firma (como em Carroll, 1989), o *stakeholder* tem um interesse na firma (ver Clarkson, 1995). São focalizações mais amplas ou estreitas do mesmo fenômeno, os *stakeholders* ligados às organizações, e que podem influenciá-la. Mitchell, Agle e Wood (1997) definiram que a escolha de um conceito pode nortear as ações de uma determinada organização.

Em resumo, é preciso compreender que o conceito de *stakeholder* representa uma redefinição das organizações, que podem ser pensadas como um grupo de *stakeholders* e a proposta das organizações é gerenciar interesses, necessidades e pontos de vista, seguindo princípios éticos ou estratégicos (Friedman e Miles, 2006). É um olhar diferente da tradicional visão econômica da empresa, e que pode alterar as formas mais usuais de gestão organizacional.

Enfim, constata-se que, apesar das inúmeras definições e focalizações, que podem levar a algumas interpretações distorcidas do termo (Friedman e Miles, 2006), a maioria dos estudos utiliza a definição idealizada por Freeman (1984), indivíduos ou grupos que podem afetar (influenciar) ou são afetados (influenciados) pelo alcance dos objetivos da organização. Neste conceito, uma pessoa, um grupo informal, uma organização, uma instituição, pode ser um *stakeholder*. Esta definição, uma das mais amplas entre as apresentadas aqui, também é a utilizada nesta investigação, porém conta com uma delimitação importante. Mitchell, Agle e Wood (1997) pontuaram que a definição de Freeman (1984) é tão ampla, que abre espaço para uma possibilidade infinita de *stakeholders*, pois até mesmo fatores climáticos exercem este papel. Ou seja, é preciso delimitar o conjunto de *stakeholders*. Neste sentido, Freeman e Evan (1990) reduziram o ambiente organizacional a um acordo multilateral entre uma organização e seus *stakeholders*, sendo estes indivíduos ou grupos.

2.2 História e Natureza da Teoria dos *Stakeholders*

As origens da Teoria dos *Stakeholders* baseiam-se em quatro ciências fundamentais: sociologia, economia, política e ética, especialmente a literatura de Planejamento Corporativo, da Teoria dos Sistemas, da Responsabilidade Social Corporativa, e das Teorias das Organizações. Freeman (1984), no desenvolvimento de sua obra, que marca oficialmente o surgimento da Teoria dos *Stakeholders*, define que *stakeholders* com interesses ou direitos similares constituem-se em um grupo. O fenômeno que Freeman (1984) buscou explicar foi a relação da empresa com seu ambiente externo, e seu comportamento dentro deste ambiente. O autor apresentou seu modelo como um mapa, onde a empresa é posicionada no centro e os *stakeholders* envolvem e ligam-se à empresa (figura 2.1).

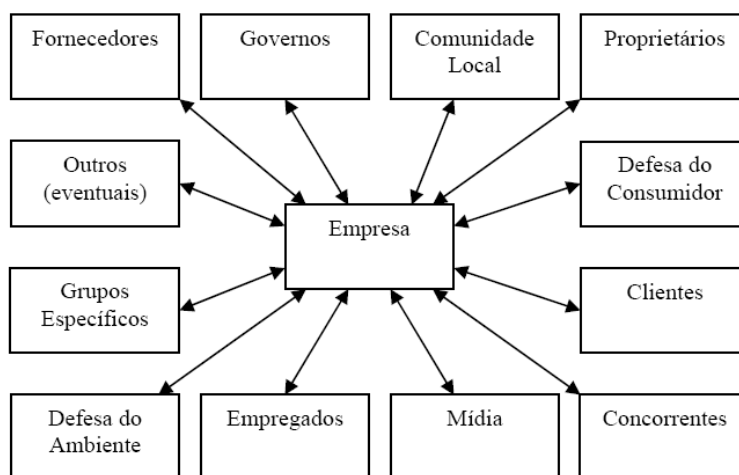


Figura 2.1 - Modelo inicial de Freeman (1984)
 Fonte: Adaptado de Freeman (1984, p. 25)

Neste modelo, os relacionamentos empresa-*stakeholder* são bidirecionais e independentes entre si (Frooman, 1999). Segundo Freeman (1994), a teoria baseia-se em dois aspectos: a proposta de existência da relação empresa-*stakeholder* e a responsabilidade que os gestores têm com relação aos *stakeholders* ligados à organização. Como benefício, a Teoria dos *Stakeholders* dá aos gestores mais recursos e maior capacidade de atingir os objetivos da organização, ao focalizar os interesses de seus *stakeholders* e demonstrar a importância da empresa relacionar-se com eles (Freeman, Wicks e Parmar, 2004).

Segundo Fassin (2009), o modelo proposto por Freeman (1984) foi possivelmente inspirado por um método elaborado a partir das ciências sociológicas, o sociograma, que visualiza a frequência de interações entre indivíduos ou grupos. O *design* do modelo foi influenciado pelo tradicional modelo de produção do capitalismo gerencial, no qual a empresa está relacionada a apenas quatro grupos: fornecedores, funcionários e acionistas, que fornecem os recursos básicos para a empresa, que são transformados em produtos ou serviços para o quarto grupo, os clientes. Freeman (1984) adicionou outros grupos que são afetados pelas atividades da empresa e viu a corporação como o centro de uma série de duas vias de relações interdependentes (Crane e Matten, 2004).

Portanto, as ideias de Freeman (1984), que culminaram com a Teoria dos *Stakeholders*, surgiram com base no contexto organizacional, onde a empresa percebeu que não era auto-suficiente e que dependia de seu ambiente externo, composto por grupos externos à organização, como observado por Pfeffer e Salancik (1978). Foram os grupos externos que Freeman (1984) chamou de *stakeholders*. Esta situação foi posteriormente tratada por Frooman (1999) como a dependência de recursos.

Segundo Jones e Wicks (1999a) e Savage, Dunkin e Ford (2004), as premissas básicas da Teoria dos *Stakeholders* são:

- A organização tem relacionamentos com muitos grupos que afetam ou são afetados pela empresa, os *stakeholders* segundo Freeman (1984);
- A teoria interessa-se pela natureza destes relacionamentos em termos de processos e resultados para a empresa e para os *stakeholders*;
- Os interesses de todos os *stakeholders* legítimos tem valor intrínseco e assume-se que nenhum conjunto de interesses domina outros, como observaram Clarkson (1995) e Donaldson e Preston (1995);
- A teoria focaliza a tomada de decisão gerencial;
- A teoria explica que os *stakeholders* irão tentar influenciar o processo decisório da organização, de modo que seja consistente com as suas necessidades e prioridades;
- Quanto às organizações, estas devem tentar entender e equilibrar os interesses dos vários intervenientes.

Considerando estas premissas, segundo Clarkson (1995), Donaldson e Preston (1995), Rowley (1997b), Scott e Lane (2000) e Baldwin (2002), o conceito de gestão de *stakeholders* foi desenvolvido para que as organizações reconheçam, analisem e examinem as características de indivíduos ou grupos que influenciam ou são influenciados pelo comportamento organizacional. Esta gestão é feita em três níveis: a identificação dos *stakeholders*, o desenvolvimento de processos que reconheçam as necessidades e interesses deles, e a construção de relacionamentos com eles, tudo isto em prol do alcance dos objetivos da organização. Do lado oposto, os *stakeholders* definem suas expectativas, sentem os efeitos da experiência de relacionamento com a organização, avaliam os resultados obtidos e agem conforme suas avaliações, reforçando ou não os laços com a empresa (Polonsky, 1996, Post, Preston e Sachs, 2002, Neville, Bell e Mengüç, 2005).

Enquanto Freeman (1984) limitou sua pretensão ao fornecer uma abordagem generalizável/testável para tomada de decisões estratégicas de gestão, a Teoria dos *Stakeholders* ganhou espaço, tanto entre acadêmicos, quanto entre praticantes, como uma nova Teoria da Firma (Key, 1999). Neste sentido, a literatura dos *stakeholders* seguiu dois ramos principais: um estratégico e um moral (Goodpaster, 1991, Frooman, 1999). A literatura de estratégia enfatiza a gestão ativa dos interesses dos *stakeholders*, enquanto a literatura do ramo moral está interessada principalmente no equilíbrio entre os interesses dos *stakeholders*. Esta divisão é proveniente das teorias que deram origem à Teoria dos *Stakeholders*.

Freeman e McVea (2001) esclareceram que a Teoria dos *Stakeholders* desenvolveu-se originalmente dentro de quatro linhas distintas de pesquisa em gestão organizacional, como demonstrado no livro de Freeman (1984) e esquematizado na figura 2.2:

- Na linha do Planejamento Organizacional Estratégico, tem-se a concepção de que estratégias de sucesso correspondem à integração dos interesses de todos os *stakeholders* (contrário da maximização da posição de um único grupo em detrimento dos demais);
- Na Teoria de Sistemas e na Teoria Organizacional focou-se a ideia de que as organizações são sistemas abertos, que se relacionam com diversas partes externas a elas, sendo necessária a elaboração de estratégias coletivas que aperfeiçoam o sistema como um todo, além do reconhecimento de todos os relacionamentos dos quais as empresas dependem para sobreviver;
- A Responsabilidade Social Corporativa não é considerada um grupo teórico formalizado, mas uma série de abordagens de casos empresariais e de testes empíricos que buscam demonstrar a importância da construção de relacionamentos fortes e confiáveis e de uma boa reputação com todos os grupos externos à organização para o seu sucesso.

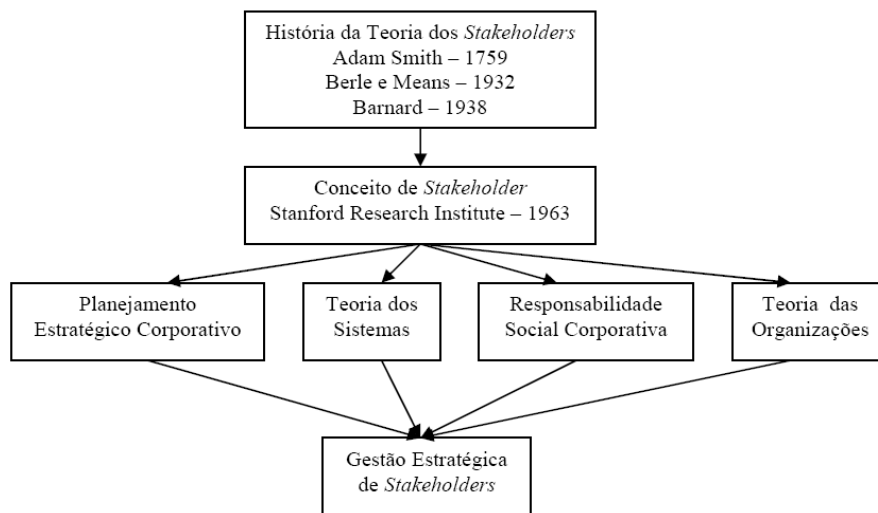


Figura 2.2 - Percurso traçado no desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders*
Fonte: Adaptado de Freeman (1984, p. 32)

Neste contexto amplo fornecido pela teoria, percebe-se que diversos grupos de *stakeholders* relacionam-se com uma empresa. Para Clarkson (1995), estes grupos podem ser divididos em dois: os primários (aqueles que têm relações contratuais formais ou oficiais com a empresa, como clientes, fornecedores, empregados, acionistas, entre outros); e os secundários (que não possuem tais contratos, como governos, comunidade local). Desta forma, pode-se configurar a empresa como uma rede de relações, explícitas ou implícitas, em seus ambientes interno e externo. Portanto, com o surgimento da Teoria dos *Stakeholders*, começou-se a dar atenção aos interesses destes grupos distintos de indivíduos, e não apenas a acionistas ou proprietários de empresas (Argandoña, 1998, Gibson, 2000).

Desta forma, a história demonstra que Freeman (1984) foi o primeiro investigador de gestão a identificar claramente a importância estratégica de outros grupos e indivíduos para a empresa, diferentes dos tradicionais grupos de clientes, fornecedores, empregados e acionistas. Na verdade, ele viu grupos muito díspares, como organizações comunitárias locais,

ambientalistas, defensores dos consumidores, governos, grupos de interesses especiais, e mesmo os concorrentes e os meios de comunicação, como *stakeholders* legítimos (Clement, 2005). Por serem muitos os grupos de *stakeholders* citados por Freeman (1984), com o tempo sentiu-se a necessidade de agrupá-los, para reduzir a complexidade de sua gestão. Por exemplo, segundo Gibson (2000), os *stakeholders* podem ser agrupados em institucionais (envolve leis, regulamentos), econômicos (agentes de mercado) e éticos (grupos de pressão ambientais, sociais). Ou ainda, para Lépineux (2005), acionistas, *stakeholders* internos, parceiros operacionais e comunidade social.

Portanto, conforme Freeman e Liedtka (1997), a Teoria dos *Stakeholders* foi conectada a uma tradição, já antiga, que observa os negócios como uma parte integrada à sociedade, ao contrário de uma instituição que é separada e puramente econômica por natureza. Radin (1999) afirmou que a Teoria dos *Stakeholders* significa o reconhecimento que as organizações têm responsabilidades com pessoas e entidades adicionalmente aos *stockholders*. A Teoria dos *Stakeholders* utiliza-se dos mecanismos de análise da Teoria Sistêmica, com relação à interdependência e integração dos agentes que compõem um sistema, e procura explicar a inter-relação entre eles (Campbell, 1997). Já Hill e Jones (1992) utilizaram a Teoria da Agência, que vê a empresa como um nexo de contratos entre os *stakeholders* e os gerentes como um nó central, como um meio de explicar que os gestores têm a responsabilidade de conciliar interesses divergentes, de realizar a tomada de decisões estratégicas e a alocação de recursos estratégicos de uma forma que seja mais coerente com as reivindicações dos outros *stakeholders*.

Ou seja, a teoria de Freeman (1984) surgiu em um meio onde começou a crescer a consciência da importância dos negócios na sociedade, junto ao início da globalização dos mercados e do desenvolvimento das comunicações e das tecnologias de informação, e posterior crescimento das pressões sociais, provenientes de governos, sindicatos, grupos políticos e comunidades em geral. A Teoria dos *Stakeholders* veio para explicar e prever como as organizações devem agir considerando as influências dos *stakeholders* anteriormente não analisados.

Muitos já defendem que a Teoria dos *Stakeholders* veio para derrubar o paradigma dominante, o modelo econômico da empresa (Key, 1999). A teoria citada procura aconselhar atitudes e práticas organizacionais como estratégia da empresa para sobreviver e desenvolver-se (Brenner, 1993). Frente a esta situação, a influência dos *stakeholders* na estratégia organizacional exige respostas por parte da empresa a cada um dos grupos ante ao poder potencial de ameaça ou cooperação da cada *stakeholder* em um contexto de intercâmbio de interesses e benefícios entre ambos.

Sem dúvida, o surgimento da Teoria dos *Stakeholders* veio a contrapor a abordagem do principal-agente, baseada na Teoria da Agência, ao apresentar uma visão mais coletivista da

organização, como um veículo social para o desenvolvimento humano. Nesta linha, Clarkson (1995) afirmou que a sobrevivência e a rentabilidade contínua da organização depende da sua capacidade de cumprir sua finalidade econômica e social, que é criar e distribuir riqueza ou de valor suficiente para assegurar que cada grupo de *stakeholders* primários continue como parte do sistema da empresa. Assim, uma organização pode ser vista como um conjunto de relações interdependentes entre os *stakeholders* primários, algo bastante investigado na literatura de estratégia organizacional (Evan e Freeman, 1988, Hill e Jones, 1992, Kotter e Heskett, 1992, Harrison e St. John, 1994, Donaldson e Preston, 1995, Jones, 1995, Greenley e Foxall, 1996, Hillman e Keim, 2001).

Após o surgimento da teoria, com o passar dos anos, os *stakeholders* moveram-se lentamente da periferia das atividades organizacionais para uma posição mais central na organização. Explica Andriof *et al.* (2002) que o conceito de *stakeholder*, o seu envolvimento e relacionamento com a organização, posiciona-se na atualidade como uma característica das empresas mais modernas. Nas últimas duas décadas, percebeu-se um avanço em publicações de pesquisas relacionadas a estratégia e que tratam dos fundamentos dos *stakeholders* na tomada de decisão nas organizações (Asher, Mahoney e Mahoney, 2005). Diversos estudos apontam o uso da Teoria dos *Stakeholders* na análise do ambiente organizacional contemporâneo (Freeman e Liedtka, 1997, Metcalfe, 1998, Clarke, 2005).

Conforme Clement (2005), essa ênfase possivelmente tenha se dado por haver cada vez mais pressões nas organizações da atualidade para responder aos interesses dos distintos grupos de *stakeholders*. Como os *stakeholders* estão em constante relação com a empresa, eles podem supri-la com importantes contribuições ou recursos, cada um representando interesses a serem satisfeitos. Neste sentido, analisar quem são, quais são seus interesses e como eles atuam, é fundamental para as organizações contemporâneas, em especial identificar os *stakeholders* mais importantes para a sobrevivência organizacional, e dar-lhes condições de satisfazer os seus desejos (Hill e Jones, 1998).

2.3 Evolução da Teoria dos *Stakeholders*

No intuito de desenvolver e aprofundar o trabalho inicial de Freeman (1984), alguns estudos se destacam. Um deles foi Rowley (1997b). Para o autor, a Teoria dos *Stakeholders* centra-se basicamente em duas correntes: a definição do conceito de *stakeholder* e a classificação dos *stakeholders* em categorias que permitam uma compreensão das suas relações individuais. Por conta disto, Wheeler, Fabig e Boele (2002) entendem que a Teoria dos *Stakeholders* é uma perspectiva onde as organizações e seus líderes procuram desenvolver competências para envolver os diversos *stakeholders* de forma que a firma os atenda em termos de bens, serviços e necessidades desejados por eles.

Para Radin (1999), dentro da Teoria dos *Stakeholders* há um conjunto de visões justapostas e que oferece inúmeros caminhos. Para o autor, pode-se considerar que a Teoria dos Contratos Sociais, a Teoria da Agência, as Teorias Econômicas, a Teoria Feminista e as Teorias sobre a Nova Ciência influenciaram o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders*, bem como deram a esta teoria um grande número de vertentes que podem ser seguidas pelos investigadores.

Também baseando-se nas ideias de Freeman (1984), Clarkson (1995) argumentou que a sobrevivência e continuidade de uma organização depende de sua habilidade de cumprir seus propósitos em benefício aos seus *stakeholders*. A interdependência da empresa com seus *stakeholders* tem sido sistematicamente alvo de investigações (Harrison e St. John, 1994, Donaldson e Preston, 1995, Jones, 1995, Greenley e Foxall, 1996, Hillman e Kein, 2001, McVea e Freeman, 2005). Estes estudos, em maior ou menor medida, vêm estabelecendo os deveres que as empresas em geral têm para com os diversos grupos de *stakeholders* que se relacionam com ela, deveres estes não necessariamente econômicos, algo que mudou a visão capitalista de existência da empresa. A Teoria dos *Stakeholders* defende um equilíbrio no atendimento aos interesses dos *stakeholders* envolvidos com uma organização, estabelecendo a empresa como um nexo de interesses cooperativos e competitivos, que possuem valor intrínseco (Donaldson e Preston, 1995).

Neste sentido, a Teoria dos *Stakeholders* tem o propósito de auxiliar as organizações a identificarem seus *stakeholders*, bem como definir as relações que a empresa deve manter com cada um deles e que a ajudem a atingir seus objetivos primários. Conhecendo de modo apurado seus *stakeholders*, a organização tem a possibilidade de melhor responder às demandas deles (Starik, 1995) e, conseqüentemente, desenvolver relacionamentos com eles (Bansal, 2005). Estas relações incluem a especificação de como cada grupo de *stakeholders* contribui para ajudar a empresa no êxito de seus objetivos primários, bem como o que cada grupo espera receber em troca. Quanto aos objetivos da política de negócios e da definição da missão organizacional, estes podem ser desenvolvidos para conciliar os interesses conflitantes dos diversos *stakeholders*, incluindo os aspectos econômicos, políticos e sociais de suas decisões (Wright e Race, 2004). Assim, tendo em conta a envolvente interna e externa da organização, os gestores podem tomar decisões que irão direcionar recursos para atingir objetivos e/ou satisfazer necessidades de seus *stakeholders* (Smircich e Stubbart, 1985, Deegan e Samkin, 2001).

Portanto, segundo a teoria, a perenidade da organização depende da habilidade de seus dirigentes em criar valor suficiente para satisfazer os interesses dos diversos grupos de *stakeholders* relacionados à empresa, como demonstraram diversos estudos (Cochran e Wood, 1984, Donaldson e Preston, 1995, Wood e Jones, 1995, Mitchell, Agle e Wood, 1997, Waddock e Graves, 1997a, 1997b, Agle, Mitchell e Sonnenfeld, 1999, Burgelman, Christensen e Wheelwright, 2003, Helfat, 2003, Ross, Weill e Robertson, 2003, Cohen e Roussel, 2004, Werther Jr. e Chandler, 2005, Beitler, 2006, Davenport, Leibold e Voepel, 2006).

Para atingir este objetivo, Brenner e Cochran (1991) definiram que o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders* deve se concentrar em: identificar os *stakeholders*, identificar os interesses e valores dos *stakeholders*, estabelecer a importância relativa de cada valor para cada *stakeholder*, definir a influência relativa da posição de valor de cada *stakeholder*, e a natureza e o valor comercial dos processos usados para prover informações sobre o comportamento organizacional. O pressuposto básico da Teoria dos *Stakeholders* é que uma empresa tem relações com muitos grupos e organizações. Esses grupos e organizações afetam as decisões da empresa e, por sua vez, são afetados pelas decisões da empresa. O objetivo da identificação dos *stakeholders* e sua análise é facilitar a compreensão de como gerenciar os *stakeholders* em ambientes cada vez mais turbulentos e imprevisíveis (Aaltonen, Jaakko e Tuomas, 2008). O resultado final da Teoria dos *Stakeholders* é o desenvolvimento de estratégias que reduzam o potencial de reações negativas dos *stakeholders* e aumentem a probabilidade de reações positivas (Freeman, 1984, Savage *et al.*, 1991, Polonsky, 1995).

2.4 Tipologias de Classificação de *Stakeholders*

Para compreender melhor as propostas de Freeman (1984), diversas tipologias de classificação de *stakeholders* surgiram na literatura. Por exemplo, Goodpaster (1991), como já mencionado, propôs dois tipos de *stakeholders*: o estratégico e o moral. O *stakeholder* estratégico tem o poder de afetar a organização e deve ser gerido pela organização a fim de atingir seus objetivos. Já o *stakeholder* moral é afetado pela empresa e cabe à organização estabelecer um relacionamento ético com eles.

Outro exemplo foi a proposta de Scholes e Clutterbuck (1998), que estabeleceu como meio de classificar *stakeholders* os seguintes fatores: poder de influência, impacto na organização, e afinidade com os propósitos da organização. Ou seja, independente do tipo de classificação, o intuito sempre deve ser integrar os objetivos, as preocupações e os interesses do máximo de *stakeholders* possível, proporcionando assim maior valor à organização.

Porém, os interesses dos diversos grupos de *stakeholders* podem ser conflitantes. Frooman (1999) explicou a Teoria dos *Stakeholders* como um meio para gerir estes potenciais conflitos, originados da divergência de interesses entre os diversos *stakeholders* e a organização. Para isto, segundo Mitchell, Agle e Wood (1997), é preciso classificar os *stakeholders* em termos de poder, legitimidade e urgência. Este critério de diferenciação dos grupos de *stakeholders* permite estabelecer prioridades e definir quais interesses serão atendidos.

Ou seja, é fundamental identificar quem é mais importante à organização. Aqueles que têm mais poder obrigam a organização a um maior esforço no cumprimento das expectativas destes grupos, como observou Frooman (1999). Este autor estabeleceu uma matriz que

relaciona o poder e a dependência entre a organização e um determinado *stakeholder* (figura 2.3), o que determina a relação entre ambos.

A organização é dependente do <i>stakeholder</i> ?	O <i>stakeholder</i> é dependente da organização?		
		Não	Sim
	Não	Baixa interdependência	Poder da organização
	Sim	Poder do <i>stakeholder</i>	Alta interdependência

Figura 2.3 - Relação de poder e dependência entre organização e *stakeholder*

Fonte: adaptado de Frooman (1999, p. 199)

Neste mesmo princípio, Savage *et al.* (1991) afirmaram que avaliando o potencial de cada *stakeholder* quanto ao seu poder de ameaçar ou cooperar com a organização, esta pode se prevenir, definindo que atitude assumir ante cada um deles. Para isto, os autores classificaram os *stakeholders* em quatro tipos: (1) *stakeholder* apoiador: é aquele que apóia as estratégias da empresa, pois tem interesse nelas; (2) *stakeholder* marginal: é indiferente perante as estratégias, não sendo propenso a dificultar seu desenvolvimento nem colaborar com as mesmas; (3) *stakeholder* ameaçador: aqueles que têm um alto potencial para ameaçar a organização; (4) *stakeholder* misto: é o mais importante, já que oferece tanto um alto nível de cooperação, bem como um alto nível de oposição (figura 2.4). Neste caso, o recomendado pelos autores é colaborar com o misto, implicar o apoiador, defender-se do ameaçador e controlar o marginal.

Potencial dos <i>stakeholders</i> para cooperar com a empresa	Potencial dos <i>stakeholders</i> para ameaçar a empresa		
		Alto	Baixo
	Alto	<i>Stakeholder</i> Misto Estratégia: Colaborar	<i>Stakeholder</i> Apoiador Estratégia: Implicar
	Baixo	<i>Stakeholder</i> Ameaçador Estratégia: Defender	<i>Stakeholder</i> Marginal Estratégia: Controlar

Figura 2.4 - Tipos de *stakeholders* e estratégias de atuação da empresa

Fonte: Adaptado de Savage *et al.* (1991, p. 72)

Rowley (1997b) também propôs um modelo de classificação e gestão de *stakeholders* baseado na Teoria das Redes Sociais, afinal as empresas não respondem, simplesmente, a cada *stakeholder* individualmente, mas sim à interação de múltiplas influências de todo um conjunto de *stakeholders*. Baseou-se em dois fatores: densidade da rede e a centralidade da organização focal. A densidade é uma característica de toda a rede, que mede o número relativo de ligações na rede de atores que se interligam e é calculado como uma proporção do número de relações que existem na rede (ambiente dos *stakeholders*), em comparação com o número total de laços possíveis se cada membro da rede estiver ligado a todos os outros membros. A rede completa é aquela que liga todos os possíveis vínculos existentes. Quanto mais densa a rede (maior interconexão, combinação de expectativas compartilhadas, facilidade de troca de informações entre os participantes, e potencial para a formação de grupos), melhor a relação entre as partes (maiores coligações). Com relação à centralidade da organização focal, é a posição que a organização está na rede (*status*, poder e acesso aos membros da rede). Em resumo, o modelo do autor é apresentado na figura 2.5.

Densidade da Rede de Stakeholders	Centralidade da Organização Focal		
		Alto	Baixo
	Alto	Comprometimento da Organização com a Rede	Subordinação da Organização à Rede
	Baixo	Comando da Rede pela Organização	Organização Solitária Sujeita a Poucas Pressões da Rede

Figura 2.5 - Relação redes de *stakeholders* e posição da organização na rede

Fonte: Adaptado de Rowley (1997b, p. 901)

Outra proposta para qualificar os *stakeholders* foi feita por Kamann (2007), que relacionou o poder e o nível de interesse para separar e classificar os diversos tipos de *stakeholders*. Nesta classificação (figura 2.6), também uma matriz dois por dois, procura-se encontrar os *stakeholders-chave*, os *stakeholders* a manter (informados ou satisfeitos) e os *stakeholders* onde o esforço de relacionamento é mínimo, pois possuem pouco poder e pouco interesse na empresa. Os esforços passam a se concentrar nos *stakeholders* que realmente interessam, os *stakeholders-chave*.

Poder	Nível de interesse		
		Baixo	Alto
	Baixo	Esforço mínimo	Manter informado
	Alto	Manter satisfeito	<i>Stakeholders-chave</i>

Figura 2.6 - Tipos de *stakeholders* e estratégias de atuação da empresa

Fonte: Adaptado de Kamann (2007, p. 129)

Considerando os aspectos apresentados das propostas de classificação, percebe-se que é especialmente importante compreender os interesses da cada grupo de *stakeholders*, em especial os *stakeholders* dominantes, percebendo as possíveis respostas destes ante as atitudes da organização, desenvolvendo estratégias específicas para a organização, respeitando os interesses dos distintos grupos de *stakeholders* (Daake e William, 2000).

Recentemente, Fassin (2009) propôs uma nova terminologia para diferenciar os *stakeholders*. Na tentativa de separar a confusão na terminologia já existente, introduziu novos termos, que distinguem claramente as categorias de *stakeholders*, na tentativa de evitar e superar muitas das interpretações encontradas na literatura dos *stakeholders*. Primeiro, há os atores reais, essencialmente, os *stakeholders* clássicos da abordagem original estreita, aqueles que têm um interesse concreto, como funcionários, clientes, fornecedores. Em seguida, há aqueles *stakeholders*, tais como grupos de pressão, que realmente não têm um interesse direto na empresa, mas que protegem os interesses das partes reais, muitas vezes, como procuradores ou intermediários. O autor chamou-os de *stakewatchers*. O grupo abrange aqueles *stakeholders* como os sindicatos, associações de consumidores, associações de investidores e acionistas, e ativistas da comunidade e do meio ambiente. Depois, há outro grupo que está ainda mais distante da empresa: as entidades reguladoras independentes, que não têm interesse na empresa, mas têm influência e controle. Eles impõem regras e restrições, enquanto a empresa tem pouco impacto direto recíproco sobre eles. Eles foram chamados de *stakekeepers*, em uma analogia com o termo *gatekeeper* na literatura de inovação e, mais

recentemente introduzido nas ciências sociais e nas finanças. A categorização proposta inclui, assim, três grupos distintos: os *stakeholders* que detenham participações efetivas na empresa, os *stakewatchers* que assistem de longe as relações da empresa com seus *stakeholders* diretos, e os *stakekeepers* que mantêm as atividades da empresa. É uma nova proposta a ser tratada pelos investigadores da área.

2.5 Gestão dos *Stakeholders*

Quanto à gestão dos *stakeholders*, tradicionalmente, a literatura recomenda que as empresas podem adotar quatro posturas possíveis: reativa, defensiva, acomodação, e pró-ativa (Carroll, 1979, Wartick e Cochran, 1985, Clarkson, 1995). Porém, outras estratégias de gestão dos *stakeholders* são encontradas na literatura. Por exemplo, Frooman (1999) propôs quatro tipos com base na teoria da dependência de recursos (quem é dependente de quem): retenção direta de recursos (poder do *stakeholder*), uso direto de recursos (alta interdependência), retenção indireta de recursos (baixa interdependência) e uso indireto de recursos (poder da organização). Já Bunn, Savage e Holloway (2002) sugeriram seis estratégias: liderar, colaborar, participar, defender, educar e controlar. Oliver (1991) ofereceu uma tipologia de estratégias de resposta organizacional: tolerar, estabelecer compromisso, evitar, desafiar e manipular. São várias as sugestões de gestão de *stakeholders*, o que mostra que esta teoria ainda tem muito a evoluir.

Com tantas propostas, é preciso fazer o uso adequado da Teoria dos *Stakeholders* como filosofia de gestão organizacional. Por exemplo, para Harrison e St. John (1997), há duas principais abordagens para a gestão dos *stakeholders*: a abordagem tradicional, que incide sobre a análise dos *stakeholders*, e a abordagem pró-ativa, que enfatiza a construção de relações com os *stakeholders*. Estudos recentes (por exemplo, Andriof e Waddock, 2002, Lozano, 2005, Wu e Eweje, 2008) passaram a enfatizar a abordagem pró-ativa, que defende o uso do termo “engajamento dos *stakeholders*” em vez de “gestão dos *stakeholders*” para destacar a importância da parceria entre a empresa e os seus *stakeholders*. A abordagem pró-ativa reflete uma tendência paralela na teoria da empresa, que transferiu seu foco de “eficácia estática” para “eficiência dinâmica”, como afirmaram Amin e Cohendet (2003). De acordo com estes autores, eficiência estática presta atenção à forma de economizar nos custos de transação; na eficiência dinâmica há preocupações de aprendizagem e inovação, enfocando a análise da empresa para criar e sustentar o seu núcleo competências. Assim, a eficiência dinâmica significa o ponto de vista da abordagem pró-ativa para a gerência de *stakeholders*, argumentando que o envolvimento deles pode criar valor para a empresa. Recentemente, Freeman (2007) afirmou que o objetivo da Teoria dos *Stakeholders* é criar o maior valor para todos, empresa e seus *stakeholders*, sem recorrer a compensações.

Ou seja, constata-se que vários métodos e abordagens têm sido desenvolvidos em diferentes áreas para diferentes fins, levando à confusão sobre o conceito e a prática da gestão dos *stakeholders* (Reed *et al.*, 2009). Os principais pressupostos no processo de gestão dos *stakeholders*, aceitos por grande parte dos investigadores, são: identificar os principais *stakeholders*; identificar que tipos de influência esses *stakeholders* exercem sobre a organização; e identificar que tipo de estratégias a organização tem de empregar a fim de gerir as suas relações com eles (Oliver, 1991). Porém, Danielson, Heck e Shaffer (2008) pontuaram que isto não basta. E citaram que os investigadores da Teoria dos *Stakeholders* têm dado pouca atenção a como os gestores podem balancear os interesses de atuais e futuros *stakeholders*, algo também citado nos estudos de Marcoux (2000) e Jensen (2002).

Enfim, a Teoria dos *Stakeholders* tornou-se uma parte indispensável da literatura de gestão (Donaldson e Preston, 1995), porém requer análises com uma maior profundidade, afinal a gestão dos *stakeholders* não é tão simples quanto parece. Por exemplo, ao analisar a teoria a partir da perspectiva de rede social, uma empresa não trata cada um dos *stakeholders* em um momento específico, mas sim trata múltiplos *stakeholders* simultaneamente, junto com as relações de interdependência entre eles, conforme afirmou Rowley (1997b). Segundo este autor, as empresas não se limitam a responder a cada *stakeholder* individualmente, eles respondem, sim, à interação de múltiplas influências de todo o conjunto de *stakeholders*. Assim, as explicações de como as organizações respondem às suas partes exigem uma análise do complexo conjunto de relações múltiplas e interdependentes existentes no ambiente organizacional. Conseqüentemente, as relações entre a empresa e os seus *stakeholders* são tão complexas como as maneiras de gerenciá-los. A premissa da Teoria dos *Stakeholders* é que as empresas são obrigadas a ter conflitos com os seus múltiplos intervenientes. E uma das questões centrais da investigação dos *stakeholders* é minimizar esses conflitos (Tsai *et al.*, 2005).

Na prática, em gestão empresarial, a percepção crescente de que os *stakeholders* poderiam afetar o sucesso de uma empresa conduziu naturalmente para o desenvolvimento de abordagens para analisar os *stakeholders*, a fim de compreender seus interesses e influências, e como estes podem apoiar ou ameaçar o desempenho da empresa (Brugha e Varvasovsky, 2000). Como tal, a comunidade de gestão de negócios tem usado principalmente a análise dos *stakeholders* para mobilizar, neutralizar ou anular os *stakeholders*, e para cumprir os objetivos estratégicos das empresas. No entanto, no âmbito da política, desenvolvimento e gestão dos recursos naturais, a análise dos *stakeholders* é cada vez mais utilizada como uma abordagem que possa capacitar os *stakeholders* marginais para influenciar os processos de tomada de decisão. Embora isso tenha ampliado o papel da análise dos *stakeholders*, enriquecendo a sua base teórica e os métodos analíticos, também aumentou a complexidade e dificuldade de tal investigação, uma vez que muitas outras agendas conflitantes e diversificadas precisam agora serem consideradas (Reed *et al.*, 2009).

Para explicar tal complexidade, um estudo aprofundou os debates: a investigação de Donaldson e Preston (1995). No estudo dos autores, eles afirmaram que o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders*, até aquele momento, tinha avançado e justificado sua existência na literatura de gestão. Para eles, a teoria apresentava acuracidade descritiva, poder instrumental e validade normativa, tendo o conjunto teórico boa explicação e poder de recomendação para a gestão dos *stakeholders* nas organizações. Estes três aspectos, embora correlacionados, eram distintos e envolviam diferentes tipos de evidências e argumentos, tendo diferentes implicações (Friedman e Miles, 2006). Faltava aprofundar esta discussão, que foi alvo do estudo dos autores.

Inicialmente, Donaldson e Preston (1995) revisaram a teoria, desde seu surgimento até aquele momento. Eles identificaram que a Teoria dos *Stakeholders*, apoiada em dados descritivos e empíricos, estava sendo útil para identificar as conexões (ou a falta de conexões) entre a gestão dos *stakeholders* e os objetivos organizacionais. Para os autores, a teoria mostrava-se como um novo modelo para descrever, avaliar e gerenciar o desempenho das organizações, tomando por base as relações com o meio envolvente externo, reforçando seu caráter gerencial (figura 2.7).

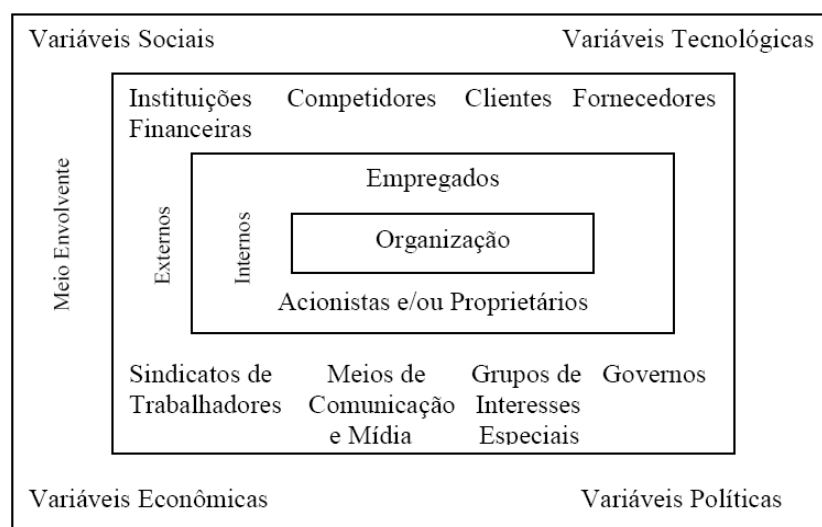


Figura 2.7 - Ambiente organizacional

Fonte: Elaborado a partir da descrição de Donaldson e Preston (1995)

Donaldson e Preston (1995), a partir das contribuições já existentes na literatura sobre a Teoria dos *Stakeholders*, propuseram então uma divisão da teoria em três abordagens, que viriam a simplificar e explicar de forma menos complexa a Teoria dos *Stakeholders*: descritiva, instrumental e normativa. Os autores afirmaram também que a referida teoria faz parte da gestão, ao recomendar atitudes, estruturas e práticas para a gestão dos *stakeholders*.

Ainda para os mesmos autores, parte dos estudos já realizados enquadra-se na teoria descritiva, pois descrevem ou explicam características específicas do comportamento das organizações frente aos *stakeholders*; outros estudos podem ser considerados como

instrumentais quando procuram analisar o efeito das estratégias e políticas orientadas aos *stakeholders* sobre o desempenho das empresas; já a teoria normativa é utilizada para interpretar a função da organização, incluindo a identificação da moral ou da orientação filosófica para o funcionamento e gestão das empresas. As três abordagens são inter-relacionadas, como definiram os autores, com o núcleo central sendo o aspecto normativo, apoiado no aspecto instrumental e com a abordagem descritiva sendo a mais evidente e externa, significando as relações encontradas no mundo real (figura 2.8).

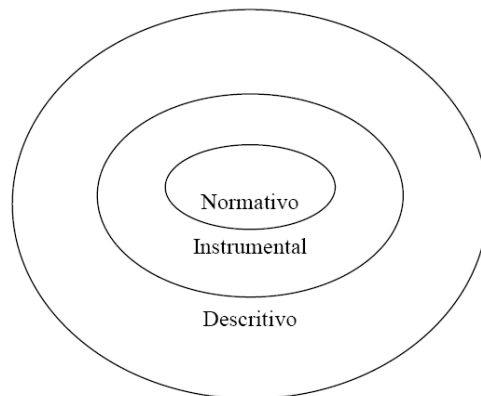


Figura 2.8 - Estruturação explicativa da Teoria dos *Stakeholders*
Fonte: Adaptado de Donaldson e Preston (1995, p. 74)

Esta divisão gerou muita discussão, como pode ser observado em Freeman (1999), Frooman (1999), Gioia (1999a, 1999b), Jones e Wicks (1999a, 1999b), Treviño e Weaver (1999a, 1999b). O resultado desta discussão levou ao trabalho de Freeman e McVea (2001), que reforçou a importância das investigações que focalizam o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders*. Apesar da argumentação apresentada pelos autores, o desenvolvimento adicional da Teoria dos *Stakeholders* aconteceu em campos muito difusos, conduzindo assim a uma certa confusão de definições e perspectivas, algo que Friedman e Miles (2006) tentaram resolver, publicando seu livro *Stakeholder: Theory and Practice*, que buscou consolidar a literatura da Teoria dos *Stakeholders*, provendo uma base mais sólida para prática e pesquisa aplicada.

Porém, esta profusão de teorias que procuram explicar o fenômeno organizacional dos *stakeholders* possui um ponto em comum: todas consideram que numerosas pessoas e instituições têm interesses na empresa (afetam ou são afetadas pela empresa) e que elas têm direitos e responsabilidades no relacionamento com a organização (Radin, 1999). A interpretação gerencial da Teoria dos *Stakeholders* implica múltiplas relações com um grau muito maior de variação na intensidade de sua influência ou poder. É uma visão ampla do conceito de *stakeholders*, com um enfoque pragmático na análise estratégica e as implicações de gestão.

No entanto, como alguns autores salientam, a evolução na definição dos *stakeholders* representa um aumento no número destes (Sternberg, 1996, Phillips, 2003). Devido à

globalização e à evolução tecnológica, com a melhoria das comunicações e sistemas de informação, praticamente tudo e todos, em toda parte, podem afetar ou serem afetados pelas decisões e ações de uma empresa (Sternberg, 1996, Metcalfe, 1998, Orts e Strudler, 2002). Conseqüentemente, praticamente tudo e todos devem ser considerados como um dos *stakeholders*. Este ponto de vista agrega pouco valor à teoria (Phillips, 2003), e, em qualquer caso, restrições de tempo de gestão e capacidade cognitiva limitada força a uma simplificação e redução que contrabalance a abrangência e utilidade da teoria (Fassin, 2009). Apesar das críticas, a proposta de Donaldson e Preston (1995) ganhou espaço na literatura e tem sido usualmente utilizada pelos pesquisadores da área.

2.6 Aspectos Normativos da Teoria dos *Stakeholders*

Como afirmaram Donaldson e Preston (1995), a Teoria dos *Stakeholders* não pode ser considerada uma teoria única, mas sim um conjunto de teorias para a gestão dos *stakeholders*. Este conjunto teórico é dividido em três (Friedman e Miles, 2006): a abordagem descritiva (que mostra como a organização opera em termos de gestão de *stakeholders*), a abordagem instrumental (que demonstra como atingir os objetivos organizacionais a partir da gestão dos *stakeholders*), e a abordagem normativa (que define como os negócios poderiam operar, especialmente com a relação a princípios morais). É esta última que é tratada aqui neste tópico.

A teoria normativa baseia-se em premissas morais acerca de como os atores e organizações devem pautar suas ações. Segundo Donaldson e Preston (1995), as políticas para os *stakeholders* se justificam com base na suposição de que eles têm interesses legítimos na atividade da empresa e que devem ser levados em conta pelos gestores, pois, para Freeman (1998), os *stakeholders* não devem ser vistos somente como meios para se incrementar o desempenho organizacional. As investigações neste sentido avaliam as relações tomando por base aspectos éticos e princípios filosóficos. Para Jones e Wicks (1999a), a Teoria dos *Stakeholders*, como uma ética normativa, deve abordar quais obrigações do modelo dos *stakeholders* é colocada sobre os gestores, particularmente a importância relativa de obrigações para certos *stakeholders* e para outros grupos de *stakeholders*. Nesta perspectiva, para Friedman e Miles (2006), tem-se uma visão institucional da organização, definida como uma arena de múltiplos interesses concorrentes e, por vezes, conflitantes, em um espaço social onde os *stakeholders* atuam em diferentes posições de poder no qual a sustentabilidade organizacional depende de negociações e arranjos cooperativos específicos.

Alguns estudiosos têm justificado os aspectos normativos da Teoria dos *Stakeholders* usando argumentos legais, como os direitos de propriedade (Donaldson e Preston, 1995, Blair, 1998, Freeman e McVea, 2001, Hansen, Bode e Moosmayer, 2004). Outros usam um argumento *rawlsiano* de contrato social (Freeman e Evan, 1990, Child e Marcoux, 1999, Phillips, 2003).

Também há argumentos econômicos que envolvem relações de confiança (Goodpaster, 1991, Boatright, 1994, Marcoux, 2003) ou a Teoria de Agência (Shankman, 1999). E argumenta-se também por razões morais (Gibson, 2000), como o princípio da equidade (Phillips, 1997, Metcalfe, 1998), a Teoria Kantiana e o direito de ser tratado como um fim (Evan e Freeman, 1988, Bowie, 1999), ou utilizando o conceito do bem comum (Argandoña, 1998).

Para os defensores da ética nos negócios, o aspecto normativo da Teoria dos *Stakeholders* segue as seguintes correntes: para Evan e Freeman (1983) e Bowie (1994), o capitalismo Kantiano; para Phillips (1997), a justiça; para Freeman (1994), os contratos justos; para Freeman e Gilbert Jr. (1988), os projetos pessoais; para Wicks, Gilbert Jr. e Freeman (1994), a abordagem feminista. Friedman e Miles (2006) apresentaram uma classificação das teorias normativas dos *stakeholders* (quadro 2.2).

Os autores visaram elucidar o que pode ser compreendido com a natureza das teorias normativas que regem a Teoria dos *Stakeholders*. Em resumo, as teorias apresentadas no quadro 2.2 direcionam o pensamento da teoria em questão, norteando os princípios para a aplicação da teoria, com a proposta de uma relação da empresa e os seus *stakeholders* de forma justa, ética, moralmente correta (princípios deontológicos), onde os interesses não são puramente econômicos (princípios utilitaristas), justificando assim tanto as ações dos gestores, quanto os resultados obtidos. As teorias citadas, para Friedman e Miles (2006), agem como influenciadoras do pensamento normativo da Teoria dos *Stakeholders*.

Portanto, a abordagem normativa da Teoria dos *Stakeholders* poderia generalizar a compreensão de como os comportamentos organizacionais devem acontecer. Em outras palavras, os esforços dos gestores precisam ser voltados ao entendimento do porquê a empresa deveria satisfazer seus *stakeholders* e como fazer isto (Freeman, 1999, Radin, 1999).

Donaldson e Preston (1995) resumiram o ponto de vista normativo como envolvendo a aceitação do seguinte:

- (a) Os *stakeholders* são pessoas ou grupos com interesses legítimos em termos processuais e/ou aspectos substantivos da atividade empresarial; os *stakeholders* são identificados por seus interesses na empresa, e se a empresa tem interesse funcional correspondente neles;
- (b) Os interesses de todos os *stakeholders* têm um valor intrínseco; ou seja, cada grupo de *stakeholders* merece atenção por si mesmo e não apenas devido à sua capacidade para promover os interesses de alguns outros grupos, como os acionistas.

Quadro 2.2 - Teorias que norteiam a abordagem normativa da Teoria dos *Stakeholders*

Grau de Normatividade atual ou futura	Tipo de Teoria		Preocupação com o comportamento ético de:		
			Gestores	<i>Stakeholders</i> e gestores	
Primeiro Tipo: Sociedade Justa Ideal		Idealizações da Justiça Social Total	<ul style="list-style-type: none"> Ecologia e Espiritualidade (Starik, 1994) 		
		Idealizações da Justiça Social Restrita (empresas e <i>stakeholders</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Kantiano (ações e intenções moralmente corretas, ver Evan e Freeman, 1983, Bowie, 1999) Rawlsiano (justiça distributiva, ver Freeman, 1994, 2004, Philips, 1997) Bem Comum (bem coletivo, para toda a sociedade, ver Argandoña, 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> Teoria Crítica (emancipação das pessoas de todas as formas de coação e dominações sociais, ver Reed, 1999) Teoria dos Contratos Sociais (direitos e deveres para construir e manter uma ordem social, ver Donaldson e Dunfee, 1994) 	
	Segundo Tipo: Qualificar Leis e Instituições		Reflete o crescimento dos ideais minoritários, ou reflete a direção na qual a sociedade atual está seguindo	<ul style="list-style-type: none"> Feminismo (trata da cooperação versus competição, e das desigualdades, ver Wicks, Gilbert Jr. e Freeman, 1994) 	<ul style="list-style-type: none"> Pós-modernismo (desconstrução da realidade objetiva, pois tudo é relativo, ver Calton e Kurland, 1995)
			Reflete leis e instituições em outras sociedades ou em formas sociais passadas	<ul style="list-style-type: none"> <i>Stakeholders</i> como investidores sociais (ver Blair, 1998, Etzioni, 1998) 	
	Terceiro Tipo: Responsabilidade Corporativa		Identifica de quem e por que os gerentes são moralmente responsáveis, dado o contexto contemporâneo legal e institucional	<ul style="list-style-type: none"> ver Jones e Wicks (1999a) Relacionamentos de confiança/fiduciários (ver Goodpaster, 1991, Boatright, 1994) Direitos de propriedade (ver Donaldson e Preston, 1995) Pensamento Aristotélico (lógica formal e ética, virtudes e dilemas morais, ver Wijnberg, 2000) 	

Fonte: Adaptado de Friedman e Miles (2006, p. 41)

Complementarmente, McVea e Freeman (2005) alegaram que os *stakeholders* devem ser entendidos como indivíduos reais, e não abstratos, pois é somente assim que os gestores poderão ter consciência das decisões que tomam, considerando os aspectos morais e éticos de cada decisão organizacional. A Teoria dos *Stakeholders* deve focalizar a criação de valor, a tomada de decisão e o relacionamento com indivíduos reais. É a individualização do relacionamento empresa-*stakeholder*.

Quanto à justificação do aspecto normativo da Teoria dos *Stakeholders*, Donaldson e Preston (1995) argumentaram que o conceito de direitos de propriedade oferece uma base possível para essa justificação, pois conceitos teóricos contemporâneos da propriedade privada não atribuem direitos ilimitados aos proprietários e, portanto, não suportam o ponto de vista de

que os gestores são responsáveis apenas pelos acionistas. Os autores observaram que os direitos de propriedade são incorporados em direitos humanos e os direitos não são ilimitados, sendo que os direitos de propriedade são as relações entre os indivíduos. Eles então passam a apontar que essa compreensão relacional dos direitos de propriedade não responde à pergunta sobre os princípios que determinam a distribuição de bens, cujas respostas principalmente baseiam-se no utilitarismo, liberalismo e na Teoria do Contrato Social, que salientam, respectivamente, a necessidade, a capacidade e o esforço, e de comum acordo.

Muitos dos investigadores que desenvolvem a Teoria dos *Stakeholders* concordam que a dimensão normativa depende das outras dimensões (descritiva, instrumental), não podendo ser subestimadas. Para argumentar certos tipos de comportamentos, é importante comparar o desejável com o real. Rowley (1997b) explicou que a compreensão desta teoria requer não somente uma explicação das influências dos *stakeholders*, mas também como a empresa responde a estas influências. Adicionalmente, a Teoria dos *Stakeholders* poderia descrever e prever como as organizações irão operar sob diversas condições.

Revisões mais recentes da vertente normativa da Teoria dos *Stakeholders* sugerem três categorias de participação dos *stakeholders*: moderado, ou seja, tratando as partes com respeito; intermediário, ou seja, incorporando alguns interesses dos *stakeholders* na governança das corporações; e exigente, isto é, a participação de todos os intervenientes nos processos corporativos de decisão (Hendry, 2001, Flak, Nordheim e Munkuold, 2008). E há três questões subjacentes à abordagem normativa: As empresas têm deveres junto aos *stakeholders*, com base nos interesses deles; grupos de *stakeholders* são distintos dos indivíduos; direitos são devidos aos *stakeholders* igualmente (Gibson, 2000). A abordagem normativa da Teoria dos *Stakeholders* pode ser usada para avaliar o envolvimento das partes relacionadas a todos os aspectos das práticas comerciais, e pode ser usado pelas organizações para influenciar as suas políticas.

2.7 Aspectos Analíticos da Teoria dos *Stakeholders*

A perspectiva analítica da Teoria dos *Stakeholders* engloba duas vertentes: a perspectiva descritiva e a perspectiva instrumental. Ambas foram tratadas no estudo de Donaldson e Preston (1995), sendo posteriormente renomeadas como positiva e estratégica por Reed (2002). Apesar da nova proposta deste autor, a nomenclatura original (descritiva e instrumental) domina a literatura e também foi usada neste estudo. Estas perspectivas, segundo Friedman e Miles (2006), podem ser focalizadas na organização, na relação organização-*stakeholder*, ou centrada no *stakeholder*, como mostra o quadro 2.3.

Quadro 2.3 - Possibilidades de foco das abordagens descritiva e instrumental da Teoria dos *Stakeholders*

Categoria Analítica	Foco ao longo do continuum organização-stakeholder		
	Centrado na organização	Focando na relação organização-stakeholder	Centrado no stakeholder
Instrumental ou Estratégica	Freeman (1984) Savage <i>et al.</i> (1991) Clarkson (1995) Jones (1995) Mitchell, Agle e Wood (1997) Rowley (1997b) Jawahar e McLaughlin (2001)	Friedman e Miles (2002)	Frooman (1999) Rowley e Moldoveanu (2003)
Descritiva ou Positiva		Hill e Jones (1992)	

Fonte: Adaptado de Friedman e Miles (2006, p. 84)

A perspectiva instrumental, proposta inicialmente por Jones (1995) e posteriormente aprofundada por Donaldson e Preston (1995), explora como o modelo dos *stakeholders* pode ser usado para o alcance dos objetivos de desempenho da organização, sendo uma ferramenta a ser utilizada nas decisões estratégicas, onde certos resultados são obtidos de determinados comportamentos (Jones e Wicks, 1999a). Refere-se principalmente à gestão dos relacionamentos com grupos específicos de *stakeholders* (Freeman, 1984). Por exemplo, Berman *et al.* (1999) propôs um modelo de gestão estratégica dos *stakeholders*, que se baseia na premissa de que as empresas irão abordar as preocupações dos *stakeholders* quando acreditam que isso irá melhorar o desempenho financeiro da empresa, isto é, uma abordagem instrumental. A perspectiva instrumental da Teoria dos *Stakeholders* toma por base a economia organizacional, principalmente a Teoria da Agência, a Teoria dos Custos de Transação, e a Ética do Comportamento Empresarial (Jones, 1995). Para Starik (1994), o que viria a ser o aspecto instrumental permite às organizações: personalizar relacionamentos com os *stakeholders*, particularizar seus interesses, e sensibilizar os gestores no que tange à decisões, processos e políticas organizacionais.

Os estudos que seguem a teoria instrumental usam, normalmente, métodos estatísticos e focam principalmente o relacionamento entre as pressões que os *stakeholders* podem trazer e o caminho no qual a estratégia organizacional é formulada (por exemplo, Weaver, Treviño e Cochran, 1999), e nasceu do relacionamento entre o desempenho financeiro e social (como os estudos de Cochran e Wood, 1984, Cornell e Shapiro, 1987, McGuine, Sundgren e Schneeweis, 1988, Barton, Hill e Sundaram, 1989, Preston e Sapienza, 1990, Preston, Sapienza e Miller, 1991). Em geral, explora causas e efeitos.

Quanto à perspectiva descritiva, esta visa descrever e/ou explicar características e comportamentos organizacionais em face dos *stakeholders*. Nesta perspectiva, discute-se questões a respeito da natureza da firma, como os gestores agem e o que pensam sobre os constituintes estratégicos (Donaldson e Preston, 1995). Segundo Wood (1994), a proposta de uma teoria descritiva dos *stakeholders* deveria seguir duas vertentes: descrição da realidade

gerencial e descrição dos relacionamentos empresa-*stakeholders*. Isto representa a diferença entre a visão indutivista e a dedutivista. Para a autora, entre os dois modos não há um melhor e ambas as abordagens contribuem significativamente para o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders*, pois ambos os aspectos são importantes para compreender o fenômeno da relação organização e seus *stakeholders*.

A teoria descritiva originou-se da necessidade de descrição (e muitas vezes explicação) das características específicas e comportamentos, incluindo: a natureza das firmas (Brenner e Cochran, 1991), como os gestores poderiam conceber suas empresas (Brenner e Molander, 1977), como as organizações são geridas (Halal, 1990, Clarkson, 1991, Kreiner e Bhambri, 1991), a difusão da informação social (Ullman, 1985), a noção de *stakeholders*-alvo (Mitchell, Agle e Wood, 1997), e a significância atribuída a cada *stakeholder*, que varia conforme a fase do ciclo de vida da empresa (Jawahar e McLaughlin, 2001). As investigações desta teoria normalmente são exploratórias.

Entre estas duas vertentes citadas, a perspectiva instrumental tem recebido maior atenção dos investigadores, pois a compreensão da gestão dos *stakeholders* como um dos fatores da vantagem competitiva e do desempenho superior encontra respaldo nesta perspectiva. Para Donaldson e Preston (1995), a eficácia da gestão dos *stakeholders* está positivamente correlacionada com as medidas convencionais de desempenho.

Os aspectos instrumentais do modelo de Donaldson e Preston (1995) foram desenvolvidos principalmente por Mitchell, Agle e Wood (1997), que investigaram as percepções dos gestores sobre as características dos *stakeholders* e a sua saliência, quanto a aspectos de poder, legitimidade e urgência, afinal a gestão dos *stakeholders* é particularmente importante em projetos empresariais, que são realizados em meios envolventes exigentes institucionalmente.

Segundo Aaltonen, Jaakko e Tuomas (2008), a pesquisa existente sugere que a gestão dá atenção aos *stakeholders* cujos créditos são considerados mais importantes em termos de poder, legitimidade e urgência. A questão da relevância dos *stakeholders* e o grau em que os gestores dão prioridade aos pedidos de *stakeholders* concorrentes vai além da questão da identificação dos *stakeholders*, porque a dinâmica inerente a cada relacionamento envolve considerações complexas que não são facilmente explicados pela literatura dos *stakeholders*.

Há uma série de definições estreitas que tentam especificar a realidade pragmática que os gerentes simplesmente não podem atender a todas as reivindicações, reais ou potenciais, e que propõem uma série de prioridades para a atenção gerencial (Friedman e Miles, 2006). Ou seja, tornou-se necessária uma teoria da relevância dos *stakeholders* que pudesse explicar a quem e em que os gestores realmente devem prestar atenção (Mitchell, Agle e Wood, 1997).

No intuito de resolver esta questão, foi proposto o modelo com estes três fatores (poder, urgência e legitimidade), desenvolvido por Mitchell, Agle e Wood (1997). Chamado de *Stakeholder Salience*, foi definido, segundo Friedman e Miles (2006), por ser o poder de negociação dos *stakeholders*, a legitimidade no relacionamento com a organização, e a urgência de suas solicitações. Para Mitchell, Agle e Wood (1997), o *Stakeholder Salience* sugere um modelo dinâmico, baseado na tipologia de identificação, que permite o reconhecimento explícito da singularidade da situação e a percepção gerencial para explicar como os gestores devem priorizar as relações com os *stakeholders*. Os autores demonstraram como a tipologia de identificação permite que previsões sejam feitas sobre o comportamento gerencial no que diz respeito a cada classe de *stakeholders*, bem como as previsões sobre como os *stakeholders* mudam de uma classe para outra e o que isso significa para os gerentes. Este modelo apresenta três vantagens: é político (considera a organização como resultante de interesses conflitantes e desiguais); é operacionalizável (qualifica os *stakeholders*); é dinâmico (considera as mudanças de interesses no espaço-tempo social).

No modelo proposto pelos autores (figura 2.9), é sugerido que o comportamento estratégico de uma organização está sujeito a diversos grupos situados em sua envolvente, sendo que as estratégias da organização devem satisfazer as necessidades destes grupos conforme sua importância. Esta importância é definida pelos três fatores citados, que variam conforme a situação (Mitchell, Agle e Wood, 1997):

- Poder: a habilidade para levar alguém a fazer alguma coisa que ele não teria de fazer sem ser solicitado; o poder do *stakeholder* sobre a organização pode ser coercitivo (força ou ameaça), normativo (legislação, meios de comunicação) ou utilitário (detém recursos ou informações);
- Legitimidade: percepção generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis ou apropriadas, de acordo com o contexto socialmente construído; pode ser individual, organizacional ou social;
- Urgência: necessidade imediata de ação; determina o tempo de resposta da organização quanto às solicitações dos *stakeholders*; deve-se considerar a sensibilidade de tempo (necessidade de velocidade de resposta da organização) e criticalidade (importância do clamor ou do relacionamento da empresa com o *stakeholder* em questão); este fator é quem confere a dinamicidade do modelo.

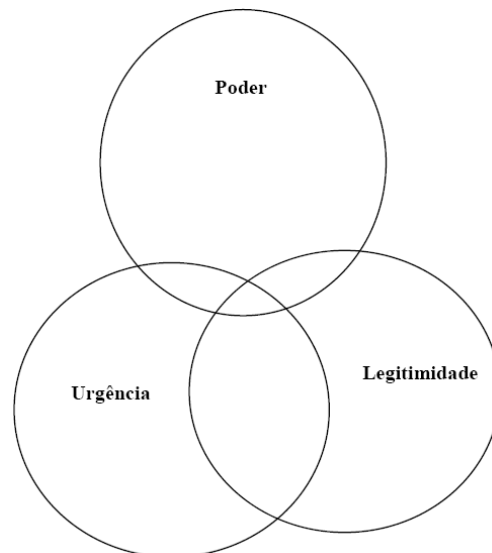


Figura 2.9 - Modelo de identificação de *stakeholders*
 Fonte: Adaptado de Mitchell, Agle e Wood (1997, p. 872)

Entre os fatores, Wartick (1994) já havia antecipado que o poder é a dimensão mais crítica da gestão de *stakeholders*, e recomenda um extenso cuidado no reconhecimento e monitoramento dos relacionamentos com os *stakeholders* que detém mais poder, afinal um dos axiomas básicos da Teoria dos *Stakeholders* é que os *stakeholders* não são iguais e sua importância varia conforme o contexto e a organização. Como explicaram Evan e Freeman (1983), a essência da empresa é gerir os interesses dos diversos *stakeholders*, incluindo as mudanças de expectativas e necessidades.

Para Mitchell, Agle e Wood (1997), o modelo proposto é dinâmico por três razões: os três atributos são variáveis (e não estáticos, ou em estado estacionário); os atributos são socialmente construídos (e não objetivos); nem sempre os *stakeholders* têm consciência de possuírem um ou mais atributos. Estas questões tornam o modelo *Stakeholder Salience* bastante dinâmico e que muda com frequência. Os *stakeholders* podem possuir somente um atributo hoje e adquirir mais um ou dois atributos amanhã.

Os mesmos autores afirmaram que os três fatores mencionados, quando combinados, geram sete tipos de *stakeholders* (figura 2.10), além de identificar os não-*stakeholders*:

- *Stakeholders* Latentes (possuem somente um dos atributos, provavelmente recebem pouca atenção da empresa):
 - *Stakeholder* Adormecido: Grupo ou indivíduo que tem poder para impor sua vontade na organização, mas não tem legitimidade ou urgência; desta forma seu poder fica em desuso, tendo ele pouca ou nenhuma interação com a empresa; em contrapartida, a gestão precisa conhecer este *stakeholder* com vistas a monitorar seu potencial em conseguir um segundo fator;
 - *Stakeholder* Discricionário: Grupo ou indivíduo que possui legitimidade, mas não tem poder de influenciar a empresa e nem alega urgência; nestes casos, a

atenção que deve ser dada a esse *stakeholder* diz respeito à responsabilidade social corporativa, pois tendem a ser mais receptivos;

- *Stakeholder* Exigente: Quando o atributo mais importante é a urgência; sem poder e legitimidade, não atrapalham tanto a empresa, porém devem ser monitorados quanto ao potencial de conseguirem um segundo atributo;
- *Stakeholders* Expectantes (possuem dois atributos, o que leva a uma postura mais ativa do *stakeholder* e da própria empresa):
 - *Stakeholder* Dominante: Grupo ou indivíduo que tem a sua influência na empresa garantida pelo poder e pela legitimidade; assim sendo, espera e recebe muita atenção da empresa;
 - *Stakeholder* Perigoso: Quando há poder e urgência, porém não existe a legitimidade; o *stakeholder* coercitivo (e possivelmente violento) para a organização pode ser um perigo;
 - *Stakeholder* Dependente: Grupo ou indivíduo que detém os atributos de urgência e legitimidade, porém dependem do poder de um outro *stakeholder* para que as suas reivindicações sejam levadas em consideração;
- *Stakeholder* Definitivo: Quando o *stakeholder* possui poder, legitimidade e urgência, os gestores devem dar atenção imediata e priorizada a esse *stakeholder*.
- Não-*Stakeholder*: Quando o indivíduo ou grupo não exerce nenhuma influência, nem é influenciado, pela operação da organização.

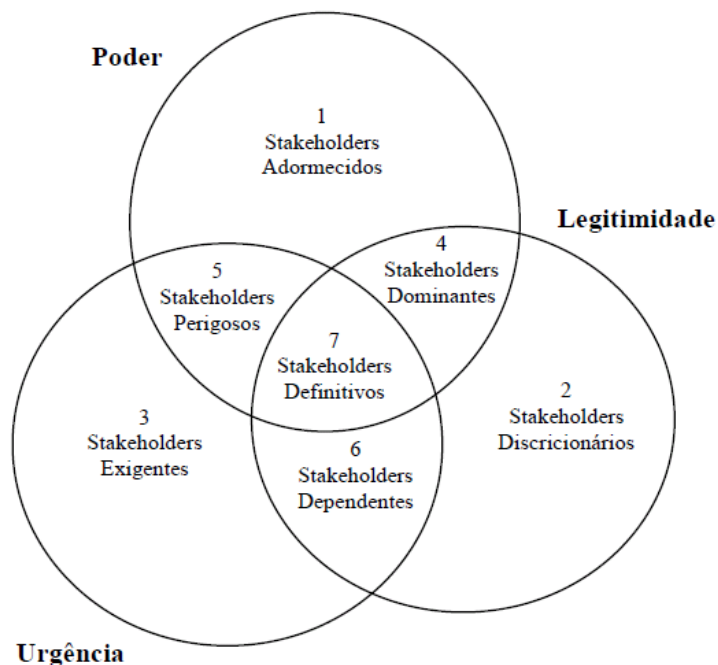


Figura 2.10 - Tipos de *stakeholders*

Fonte: Adaptado de Mitchell, Agle e Wood (1997, p. 874)

Além do trabalho de Mitchell, Agle e Wood (1997), voltado à identificação e saliência dos *stakeholders*, segundo Friedman e Miles (2006), outros estudos se destacaram como importantes nas perspectivas instrumental e descritiva (quadro 2.4).

Quadro 2.4 - Principais estudos instrumentais e descritivos da Teoria dos *Stakeholders*

Segmento do processo de formulação da estratégia	Freeman (1984)	Savage et al. (1991)	Clarkson (1995)	Jones (1995)	Mitchell, Agle e Wood (1997)	Rowley (1997b)	Frooman (1999)	Jawahar e McLaughlin (2001)	Friedman e Miles (2002)	Rowley e Moldoveanu (2003)
Saliência do <i>Stakeholder</i>										
Identificação do <i>Stakeholder</i>										
Explicação do Comportamento										
Análise do Comportamento										
Formulação e Aplicação de Estratégia Genérica										
Programas Específicos para <i>Stakeholders</i>										
Programa Integrado para Gestão dos <i>Stakeholders</i>										

Fonte: Adaptado de Friedman e Miles (2006, p. 115)

Estes estudos fazem parte das referências utilizadas na maioria das investigações sobre a gestão de *stakeholders*, sendo importantes direcionadores da condução das pesquisas aplicadas que contemplam a Teoria dos *Stakeholders*.

2.8 Críticas à Teoria dos *Stakeholders*

A Teoria dos *Stakeholders*, sendo ainda uma teoria recente no campo da gestão, não está imune a críticas. Segundo Fassin (2008), o sucesso da Teoria dos *Stakeholders*, tanto na literatura de gestão, como nas práticas de negócios, é em grande parte devido à simplicidade inerente do modelo. No entanto, ao longo dos anos, os críticos atacaram a indefinição e ambigüidade desta teoria. O modelo dos *stakeholders*, apoiado por sua simplicidade e clara apresentação visual, gerou debates na literatura acadêmica e nos círculos de negócios. Poucos temas de gestão têm gerado mais publicações nas últimas décadas do que à noção subjacente, ao modelo e às teorias em torno dos *stakeholders* (Donaldson e Preston, 1995, Gibson, 2000, Wolfe e Putler, 2002, Friedman e Miles, 2006). Percebe-se que uma das características mais salientes da teoria é a extraordinária diversidade de pontos de vista que têm sido expressados, porém a integração teórica é baixa, tanto entre os aspectos normativos, instrumentais e descritivos, quanto nos próprios aspectos em si (Lépineux, 2005).

Uma das principais críticas à Teoria dos *Stakeholders* não é uma crítica a teoria em si, mas ao uso do termo *stakeholder*, que em sua essência é relativamente vago (Jones e Wicks, 1999a). Clarkson (1994) já havia observado que termos como *stakeholders*, *stakeholders model*, *stakeholders management*, e *stakeholders theory* foram explicados e usados de diversas formas em muitos caminhos distintos, sendo suportadas por diversas evidências e argumentos contraditórios, algo já comentado no tópico referente ao conceito de *stakeholder*.

Para Key (1999), outra questão relevante é que Freeman (1984) centrou-se na técnica e não na teoria. Sua apresentação dos atores identificáveis fornece uma ferramenta estratégica, algo que foi uma das suas intenções, mas ele não fornece uma base teórica adequada para explicar o comportamento da empresa ou o comportamento dos atores individuais (internos ou externos). Ele corretamente sugere que o modelo econômico não descreve com precisão o comportamento da firma, mas não fornece uma alternativa além da reconceituação da empresa como uma entidade de conversão de recursos impactados por (e impactante nos) atores internos e externos. Para Key (1999), a Teoria dos *Stakeholders*: explica de forma inadequada o processo; faz uma articulação incompleta entre as variáveis internas e externas; dá atenção insuficiente para o sistema no qual as empresas operam e os níveis de análise dentro do sistema; e avalia de forma inadequada do ambiente. Já para Voss, Voss e Moorman (2005), a Teoria dos *Stakeholders* não dá resposta às necessidades ou demandas dos *stakeholders*, que são dinâmicas, latentes ou difíceis de discernir.

Quanto ao modelo original, críticas e propostas de ajustes são variadas. Uma questão discutida na Teoria dos *Stakeholders* é que Freeman (1984) ofereceu um quadro novo, porém sem uma lógica de desenvolvimento ou de causalidade que venha a ligar as variáveis, e não oferece nenhuma forma de testar ou prever o comportamento das empresas ou o comportamento de agentes externos. Os primeiros passos para identificar essa lógica foi realizada por Donaldson e Dunfee (1994) e Jones (1995). Eles sugeriram que a Teoria do Contrato Social é a base para relações com os *stakeholders*, semelhante à lógica que explica a relação entre gestores e acionistas na Teoria Econômica.

Além disso, Freeman (1984) apresentou uma ligação incompleta entre atores e entre internalidades e externalidades. Enquanto ele não identificou grupos de interesse internos e externos, de forma incompleta ele traçou ligações ilimitadas entre esses grupos e entre os agentes individuais. Ou seja, um ator pode ser um membro de uma variedade de grupos, por exemplo, um empregado pode ser um membro dos grupos de interesse interno do acionista e dos empregados, e de grupos de *stakeholders* externos, como uma organização profissional, um consumidor, um ativista ambiental, um grupo de pais ou outra comunidade. Neste sentido, Rowley (1997b) sugeriu redes de *stakeholders*. Ele descreveu essas relações como se fosse uma rede, sugerindo uma complexidade ainda maior (Rowley, 1998a).

Ainda nesta linha, o modelo de Freeman (1984) sugere que os grupos de *stakeholders* podem ser claramente identificados como entidades separadas, o que leva a perder a complexidade das relações reais (Rowley, 1997b). Talvez grupos de *stakeholders* não possam ser claramente identificados, mas sim os interesses que representam os grupos (interno *versus* externo) possam ser identificados. Assim, o interesse talvez seja a variável crítica e não exatamente os interessados. Donaldson e Preston (1995) têm argumentado que os *stakeholders* devem ser identificados por seus interesses.

Outra crítica de Key (1999) refere-se à Teoria dos *Stakeholders* incorretamente avaliar o meio envolvente como algo estático, centrado na empresa e composto somente por grupos de *stakeholders*. Considerando que o sistema e os processos que sustentam o sistema não estão totalmente superados, a imagem da empresa em determinado momento é fixa. Assim, o elemento de mudança que ocorre ao longo do tempo não é explicado usando o modelo de Freeman (1984). Enquanto parte da abordagem de gestão estratégica preconizada por este autor inclui a avaliação no meio envolvente da empresa para identificar grupos de *stakeholders*, ele não prevê uma compreensão de como gerir a mudança. Curiosamente, o trabalho de Freeman (1984) é baseado em sua própria avaliação das alterações nas envolventes e como isso tem afetado a empresa de tal maneira que torna necessário responder a outros grupos além dos acionistas. Uma contribuição a esse pensamento foi feita por Rowley (1998b), que utilizou a análise de redes para avaliar a influência do meio envolvente sobre a relação entre uma empresa e os seus *stakeholders*.

Em outra linha de raciocínio, mais filosófica, Antonacopoulou e Méric (2005) afirmaram que a Teoria dos *Stakeholders* é mais um produto ideológico do que algo científico. Eles consideram que a teoria em questão é baseada na psicologia e na sociologia, e que prega um comportamento mais moral das organizações do mercado, como contraponto ao capitalismo e aos objetivos economicistas da firma. Porém, falta rigor científico nas proposições elaboradas pelos investigadores da Teoria dos *Stakeholders*. Muito da teoria é apresentada em termos utilitaristas, confiando nas ideias kantianas, dando ao *stakeholder* um valor intrínseco. Falta à teoria produzir conhecimentos que expliquem as complexas e multi-facetadas relações sociais entre a empresa e os seus *stakeholders*.

Neste mesmo contexto, para Stoney e Winstanley (2001), a Teoria dos *Stakeholders* é, na verdade, uma teoria do pluralismo político. Usando críticas marxistas ao pluralismo, os autores argumentaram que tal teoria fornece uma conceituação excessivamente simplista do poder como uma mercadoria que pode ser negociada entre a organização e os grupos de *stakeholders* e, portanto, é limitada sua explicação dos meios pelos quais os diferentes interesses dos grupos de *stakeholders* surgem e são gerados na sociedade. Sem a capacidade de distinguir os interesses divergentes dos *stakeholders* da organização, a Teoria dos *Stakeholders* pode ser facilmente subvertida a um conceito unitário. Stieb (2009) complementou, ao afirmar que a pretensão dos defensores da Teoria dos *Stakeholders*, que

esta veio para substituir as teorias capitalistas, é infundada. Não é possível criar valor para todos os *stakeholders* de forma igualitária (justiça distributiva). Para o autor, a Teoria dos *Stakeholders* não demonstrou ser a solução para os males econômicos que afetam a sociedade.

Observa-se que críticas aos pontos de vista filosófico e teórico foram bastante analisados e amplamente comentados na literatura científica (Donaldson e Dunfee, 1994, Donaldson e Preston, 1995, Weiss, 1995, Sternberg, 1996, Key, 1999, Moore, 1999, Gibson, 2000, Kaler, 2003, Fassin, 2008). Também houve tentativas de integrar a teoria com a investigação de áreas diferentes para desenvolver a Teoria dos *Stakeholders* (Jawahar e McLaughlin, 2001, Andriof *et al.*, 2002, Venkataraman, 2002). Segundo Fassin (2009), a interpretação jurídica, reforçando a análise filosófica, repousa sobre os direitos e contratos: os *stakeholders* têm reivindicações, as empresas têm obrigações e deveres. Em contrapartida, a abordagem gerencial, originária das teorias da organizações e da sociologia, é mais pragmática e enfatiza os aspectos relacionais entre as partes interessadas e a empresa. Estas duas visões opostas do conceito de *stakeholder* reflete questões totalmente diferentes. A mistura em constante evolução, justaposição e utilização combinatória de ambas as definições (Kaler, 2003) aumentou a percepção de incerteza no modelo.

Especificamente na perspectiva instrumental, segundo Sternberg (1999), o significado e a aplicabilidade da doutrina dos *stakeholders* dependem do que está envolvido no balanceamento de benefícios dos mesmos. Porém, essa ideia não resiste à análise crítica. Primeiro, a Teoria dos *Stakeholders* não dá qualquer orientação quanto a como beneficiar a todos de modo equilibrado. Se todos os *stakeholders* podem afetar ou são afetados pela organização, o número de grupos cujos benefícios devem ser incluídos no cálculo será infinito. Para que um equilíbrio seja atingido, o número ou o tipo de *stakeholders*, de alguma forma, têm de ser limitados. Mas a Teoria dos *Stakeholders* não oferece nenhuma orientação sobre a forma de como os grupos de *stakeholders* devem ser selecionados ou definidos.

Ainda em termos instrumentais, a estrutura do modelo dos *stakeholders* visualmente ilustra as relações entre os diferentes grupos de atores em torno da empresa. No entanto, é preciso estar ciente de que todas as representações, os modelos e os esquemas são construções sociais que, inevitavelmente, simplificam e reduzem a realidade. Esta observação é naturalmente válida para a Teoria dos *Stakeholders* (Pesqueux e Damak-Ayadi, 2005). A literatura recente sobre o tema propõe uma gama impressionante de aperfeiçoamentos e melhorias, mas a crítica legítima continua a insistir na clarificação e sublinha a natureza perfectível do modelo (Jones e Wicks, 1999a, Lépineux, 2005).

Além das discussões sobre a identificação e seleção de *stakeholders* específicos, o modelo também tem sido atacado por outros motivos. Na verdade, algumas das hipóteses originais nunca foram plenamente justificadas: a realidade é muito mais complexa do que a

apresentação gráfica simplificada prevista pelo modelo. Na análise sistemática das deficiências do modelo, algumas imperfeições foram levantadas por Fassin (2008): a heterogeneidade dos grupos de *stakeholders*, a múltipla inclusão ou duplo pertencimento dos *stakeholders* em vários grupos, a variabilidade na dependência entre os *stakeholders*, a variabilidade na relevância e o impacto dos diversos *stakeholders*, a existência de um lugar central no modelo, as relações múltiplas e as relações de rede. Por exemplo, uma questão levantada por Frooman (1999) é a relação independente e bidirecional do modelo inicial proposto por Freeman (1984). Para Frooman (1999), é um erro considerar a independência entre *stakeholders*.

Outro exemplo referente ao modelo é a homogeneidade dos grupos de *stakeholders*. O fato é que os membros de uma categoria não são homogêneos, muitas vezes muito pelo contrário, e, até agora, a Teoria dos *Stakeholders* tem ignorado a heterogeneidade intra-*stakeholder* (Harrison e Freeman, 1999). Grupos e subgrupos de *stakeholders* também podem ter interesses múltiplos e múltiplos papéis (Winn, 2001). O caráter supostamente homogêneo de alguns intervenientes externos e grupos de pressão está igualmente em contradição com a realidade. A maioria dos indivíduos tende a pertencer a mais de um grupo de *stakeholders* ao mesmo tempo (Jansson, 2005), pois eles podem realizar simultaneamente vários papéis (Post, Preston e Sachs, 2002). Os *stakeholders* normalmente formam grupos que são subconjuntos dos conjuntos inicialmente apresentados na proposta original (Cooper e Argyris, 1998).

Criticando também o modelo, Carroll e Buchholz (2006) sublinharam a interação recíproca entre os *stakeholders* e a sociedade. O modelo dos *stakeholders* representa graficamente a relação entre um dos *stakeholders* e a empresa por meio de uma seta bidirecional. Estas setas mostram não só um relacionamento, elas também expressam dependência e reciprocidade. As relações entre eles são recíprocas, uma vez que cada um pode afetar o outro em termos de danos e benefícios, bem como direitos e deveres (Evan e Freeman, 1988). No entanto, em geral, os relacionamentos não são iguais: a intensidade da interação pode ser diferente em cada sentido, dependendo da potência e sensibilidade da influência (Post, Preston e Sachs, 2002, Phillips, 2003). A intensidade pode ser vista como um ponto em um *continuum*, e isso pode ser expresso pelas diferenças na largura da seta, assim como em um sociograma, com a possibilidade de diferentes larguras em qualquer direção, algo pouco levado em conta nos estudos que abordam a Teoria dos *Stakeholders*.

Complementarmente e como já observado, uma das interpretações da Teoria dos *Stakeholders* incorretamente vê que uma empresa deve ter em conta as aspirações de todos os seus intervenientes e que todos devem ser tratados de forma igual, independentemente do fato de que alguns claramente contribuem mais do que outros para a organização (Gioia, 1999b, Marcoux, 2003, Phillips, 2004). Contudo, a gestão dos *stakeholders* não implica que os executivos têm de dirigir quantidades iguais de atenção para todos os seus componentes (Dentchev e Heene, 2003). Nas categorias de *stakeholders*, o nível de atenção e obrigação

pode variar (Mitchell, Agle e Wood, 1997, Phillips, 2003, Neville, Bell e Whitwell, 2004). Portanto, a representação gráfica original do modelo dos *stakeholders* pode estar na raiz dessa interpretação errônea de igualdade entre todos os *stakeholders*, dado que, por razões de simplicidade e clareza, é atribuído a cada categoria de *stakeholder* um símbolo (oval ou retangular) de tamanho idêntico. Talvez, para melhor refletir a realidade, seja preciso símbolos de diferentes tamanhos, formas e intensidades, que reflitam a importância relativa das várias categorias de intervenientes (Fassin, 2008).

Além das críticas ao modelo, a aplicação e uso da Teoria dos *Stakeholders* levanta questionamentos. Por exemplo, Jensen (2002) criticou a teoria em dois aspectos: a teoria não especifica como os gestores devem tratar interesses conflitantes, ao não fornecer um critério objetivo para a tomada de decisão e avaliação de desempenho; e é impossível uma organização ter sucesso perseguindo múltiplos objetivos, pois fatalmente acabará não os alcançando, pois objetivos em profusão corresponde a nenhum objetivo. Empresas que adotam a Teoria dos *Stakeholders*, em geral, sofrem por confusão gerencial, conflito, ineficiência e até fracasso corporativo.

Na mesma linha, Dufrene e Wong (1996) criticam a Teoria dos *Stakeholders* por não fornecer objetivos claros aos gestores. Para os autores, os interesses dos *stakeholders* são em muitos casos incompatíveis entre si, fato que não permitiria uma decisão clara por parte dos gestores. Este raciocínio foi complementado por Stieb (2009), que criticou o compartilhamento de poder defendido por Freeman (2002, 2008). O autor questiona: como colocar fornecedores, comunidade local, clientes, para gerenciar e controlar a organização? Isto parece ser, no mínimo, inviável.

Outra crítica à aplicação prática da Teoria dos *Stakeholders* vem do trabalho de Sundaram e Inpken (2004). Estes autores defendem que o objetivo da empresa deve ser a maximização do valor aos acionistas. Neste sentido, criticam os estudos que defendem o atendimento das necessidades de múltiplos *stakeholders* no intuito de obter vantagens competitivas, como, por exemplo, os estudos de Jones (1995), Donaldson e Preston (1995), Altman (1998). Sundaram e Inpken (2004) ressaltaram que a relação entre os *stakeholders* e o desempenho da empresa é refutada ou inconclusiva em diversos trabalhos empíricos, como identificado nos estudos de Griffin e Mahon (1997), Agle, Mitchell e Sonnenfeld (1999), Berman *et al.* (1999), entre outros.

Por fim, segundo Key (1999), a Teoria dos *Stakeholders* não atende os requisitos de uma teoria científica. De modo complementar, Treviño e Weaver (1999a) destacaram que, apesar dos progressos, ainda não há convergência teórica entre as perspectivas instrumental/descritiva e normativa, mesmo tendo em conta os esforços dos investigadores da área, como o trabalho de Jones e Wicks (1999a). Para Treviño e Weaver (1999a), faltam evidências empíricas suficientes.

Portanto, como Lépineux (2005) afirmou, a Teoria dos *Stakeholders* é afetada por problemas e imperfeições. Em resumo: a definição de seu objeto é controversa, o espectro de *stakeholders* e sua classificação é variável, o balanceamento de interesses entre eles é problemática, falta à teoria uma sólida fundamentação normativa, os fluxos normativos e empíricos são muitas vezes separados, o papel e o posicionamento da sociedade civil como um *stakeholder* não é claro ou é impreciso. Considerando estes aspectos, alguns autores duvidam que a Teoria dos *Stakeholders* deve receber *status* de teoria, como é o caso de Treviño e Weaver (1999a).

Enfim, considerando as críticas aqui relacionadas, percebe-se que há muito por fazer. Apesar de ser uma teoria ainda jovem, a mesma ganhou popularidade e despertou o interesse de investigadores de diversas áreas. Estas críticas somente vêm a ajudar no desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders*, caminhando para, com o tempo, ganhar o *status* de um novo paradigma no campo das organizações. Para Friedman e Miles (2006), as tentativas de convergir já para uma teoria fundamentada é prematura. Há questões a resolver, como o processo de tomada de decisão focado no *stakeholder* (qual escolher?), a estrutura gerencial para focalizar os *stakeholders*, o papel dos intermediários no relacionamento, a legitimidade real dos *stakeholders*, o modo de relacionamento entre a organização e cada um dos seus *stakeholders*. Em resumo: falta consistência na perspectiva normativa da Teoria dos *Stakeholders*; a perspectiva descritiva ainda se encontra em estado inicial de desenvolvimento; a base descritiva para sustentar a perspectiva normativa precisa ser validada e desenvolvida; a perspectiva descritiva pode proporcionar mudanças na perspectiva normativa. São estas as questões que ainda precisam ser discutidas entre os investigadores da área.

2.9 Vantagens e Aplicações da Teoria dos *Stakeholders*

Apesar das críticas, a Teoria dos *Stakeholders* foi aproveitada pelas empresas e principalmente por estudiosos da sociedade como uma forma concreta de organizar e avaliar questões de pesquisa no campo. Como afirmou Clement (2005), há cada vez mais pressões nas organizações modernas para responder aos interesses dos distintos grupos de *stakeholders*. Clarkson (1995) já havia afirmado que a sobrevivência e o sucesso de uma organização dependem da habilidade dos seus gestores em gerar riqueza, valor e satisfação aos *stakeholders*. Para Cummings e Doh (2000), a competitividade de uma empresa baseia-se na sua capacidade de se relacionar com os seus *stakeholders*. Eles, e seus múltiplos papéis, representam importante elemento da análise da cadeia de valor da empresa, ao prover informações, recursos e competências para as organizações lidarem com ambientes incertos e turbulentos. Preston e Donaldson (1999) argumentaram que a gestão dos *stakeholders* pode aumentar a riqueza da organização e que benefícios econômicos podem ser gerados por relações positivas entre uma organização e os seus *stakeholders*. Os autores incluem,

necessariamente, a determinação e avaliação de serviços de valor percebidos pelos *stakeholders*, incluindo elementos como a partilha de conhecimentos, recursos complementares, capacidades e colaborações.

De forma mais sistematizada, Szawajkowski (2000) sugeriu alguns princípios provenientes da Teoria dos *Stakeholders* e que servem para guiar a aplicação da gestão dos *stakeholders* na organização:

- Os gestores necessitam conhecer e gerir as exigências de todos os seus *stakeholders*, e levá-las em consideração ao tomar as suas decisões;
- Os gestores devem se comunicar com os seus *stakeholders* para conhecer as suas exigências e contribuições, bem como o risco assumido por eles ao relacionarem-se com a organização;
- Os gestores precisam adotar comportamentos sensíveis às exigências e capacidades de cada um dos seus *stakeholders*;
- Os gestores necessitam reconhecer a interdependência entre os *stakeholders*, tentando distribuir de forma justa os benefícios, tendo em consideração os seus riscos e vulnerabilidades;
- Os gestores devem cooperar com outras instituições públicas e privadas, com vistas a minimizar os riscos inerentes à atividade da empresa;
- Os gestores devem evitar ações que possam prejudicar os *stakeholders* ou colocá-los em risco.

Considerando estas orientações, a aplicação da Teoria dos *Stakeholders* faz-se importante no contexto atual. Áreas da gestão, especialmente a estratégia, descobriram tal teoria como um complemento útil, uma ferramenta de pesquisa, tornando esta teoria uma das mais presentes na investigação científica contemporânea na área organizacional (Key, 1999). Segundo Carroll (1994), a Teoria dos *Stakeholders* pode ser útil na gestão estratégica, no marketing, na produção, na gestão financeira, na gestão de recursos humanos, na investigação e desenvolvimento, na ética organizacional, na governança corporativa, no desempenho empresarial, entre outros.

Por exemplo, Antonacopoulou e Méric (2005) destacaram que o engajamento dos *stakeholders* de uma organização contribui de forma significativa para o aprendizado organizacional, gerando valor acrescentado a todas as partes envolvidas. Já Friedman e Miles (2006) investigaram a contribuição da Teoria dos *Stakeholders* para a governança corporativa e para a área da responsabilidade social corporativa, apresentando diversos exemplos de aplicação da orientação para o *stakeholder* nestas duas áreas da gestão. Os mesmos autores também apresentaram casos práticos em gestão estratégica, marketing e gestão de recursos humanos.

As investigações aplicadas sobre *stakeholders* têm sido apresentadas sob uma diversa gama de enfoques. Um deles trata, basicamente, do grau de importância dos *stakeholders* para as empresas. Para autores como Atkinson e Waterhouse (1997), Shankman (1999) e Berman *et al.* (1999), a importância dos *stakeholders* é determinada por sua contribuição para o desempenho da organização. Neste caso, o objetivo das empresas é atender a um segmento particular de *stakeholders*, os acionistas, e a importância dos *stakeholders* é medida na sua contribuição para a geração de lucros. Em contrapartida, se alinham os autores como Freeman (1984, 1998), Donaldson e Preston (1995), Jones (1995), Metcalfe (1998) e Moore (1999), que definem que o objetivo das empresas é atender aos interesses de todos os *stakeholders*, sendo os acionistas um entre os diversos grupos de *stakeholders*, cujos interesses as organizações devem atender. Nessa ponto de vista, não há interesses mais legítimos ou importantes que outros.

Sob um outro olhar, para Freeman (2004), a aplicação da Teoria dos *Stakeholders* deve concentrar-se nos quatro campos que deram origem à teoria: teorias normativas de negócios; governança corporativa e teoria organizacional; responsabilidade social corporativa e desempenho; gestão estratégica. Neste último, segundo Harrison e St. John (1994), a gestão de *stakeholders* combina perspectivas provenientes de outros modelos tradicionais, como a economia da organização industrial, a visão baseada em recursos, a teoria cognitiva e a visão institucional da firma. Para Malvey, Fottler e Slovensky (2002), a abordagem dos *stakeholders* encaixa-se nas abordagens tradicionais como um importante complemento para a estratégia organizacional, algo que foi constatado empiricamente no estudo dos autores.

Na mesma linha, segundo McVea e Freeman (2005), os estudos sobre a Teoria dos *Stakeholders* têm seguido, de forma cruzada, em quatro direções: compreensão da estratégia, marketing e operações comerciais das organizações em termos de suas relações com os *stakeholders*; abordagens sobre ética nos negócios; a descrição da maneira que gestores e outros pensam sobre como é o mundo; e ênfase em se tratar *stakeholders* como indivíduos reais, identificando-os e usando a personalização em massa para satisfazê-los individualmente. Por outro lado, constataram os autores, poucas são as investigações que descrevem os *stakeholders* e suas relações com a empresa, algo que acrescenta valor à teoria.

De um modo mais específico, uma das principais aplicações da Teoria dos *Stakeholders* é a gestão estratégica das organizações. Freeman (1984) já defendeu, em seu livro, que a organização que atender aos interesses de seus *stakeholders* possivelmente terá mais sucesso do que seus concorrentes que não conseguirem fazer o mesmo. Desta forma, para Thompson (1997), um estudo detalhado dos *stakeholders* ligados à empresa permite entender como a organização deve agir para atender as necessidades de cada grupo, tendo um maior ou menor impacto sobre cada *stakeholder*. Qualquer mudança de direção estratégica precisa considerar as mudanças que trarão aos *stakeholders* envolvidos (Pearce e Robinson, 1994). Neste

sentido, os recursos da empresa devem ser direcionados para satisfazer as demandas dos *stakeholders*. As exigências dos *stakeholders* determinam aquilo que a organização deve fazer se quiser continuar competindo no mercado.

Sendo assim, o posicionamento estratégico da organização deve levar em conta seu meio envolvente externo, seus recursos e competências internas, e as demandas e influência dos *stakeholders* (Mitchell, Agle e Wood, 1997). Portanto, uma das principais contribuições da Teoria dos *Stakeholders* é a sua influência na gestão e desenvolvimento estratégico das organizações: mudança na natureza das decisões da gestão, mudança do tipo de objetivos, mudança da arquitetura estratégica e do ponto de vista estratégico. Resultados das atividades focadas nos *stakeholders* e as suas conseqüências podem ser vistas tanto como obstáculos adicionais, quanto como uma fonte potencial de aumento de competitividade (Zirgūtis, 2008).

Outra das mais antigas contribuições da Teoria dos *Stakeholders* provém do trabalho de Freeman e Reed (1983). Em seu trabalho, eles propuseram uma generalização da abordagem do marketing, similar a uma análise de consumidores, ou seja, entender as demandas de cada *stakeholder*, bem como estabelecer relacionamentos com os mesmos, buscando acomodá-los politicamente às expectativas das organizações. Este raciocínio foi aplicado por Miller e Lewis (1991), Bunn, Savage e Holloway (2002), Fry e Polonsky (2004), Maignan e Ferrell (2004), Clulow (2005), Maignan, Ferrell e Ferrell (2005) e Polonsky e Scott (2005), em estudos empíricos que relacionam a Teoria dos *Stakeholders* à gestão do marketing. Nestes estudos, observa-se uma tendência na área de marketing para a orientação para os *stakeholders* (e não somente para o cliente, como o tradicional marketing estabelece).

Outros campos específicos podem acolher os ensinamentos da Teoria dos *Stakeholders*. Por exemplo, para Venkataraman (2002), a abordagem dos *stakeholders* contribui para o desenvolvimento de uma teoria mais robusta do empreendedorismo, no qual o papel do risco empresarial é melhor entendido. Já na visão de Smith e Fischbacher (2005), a Teoria dos *Stakeholders* é muito útil na inovação e no desenvolvimento de novos produtos e/ou serviços para os clientes da empresa. Estes autores consideraram o modelo de Rowley (1997b) e apontaram a centralidade dos *stakeholders*, os relacionamentos com eles e a saliência de cada um (Mitchell, Agle e Wood, 1997) como meio de aumentar a possibilidade de sucesso de uma inovação.

A Teoria dos *Stakeholders* também tem sido aplicada no turismo, neste caso como instrumento de planejamento e gestão (Getz e Jamal, 1994, Sautter e Leisen, 1999, Yuksel, Bramwell e Yuksel, 1999, Al-Masroori, 2006). Ioannides (2001), por exemplo, aplicou o modelo dos *stakeholders* em conjunto com o conceito de ciclo de vida de um destino turístico para analisar as diferentes atitudes dos *stakeholders* para o desenvolvimento do turismo em diferentes estágios de desenvolvimento dos destinos. Porém, até agora, a Teoria dos *Stakeholders* foi utilizada em pequena escala no planejamento, política e desenvolvimento de

estratégias para o turismo (Getz e Timur, 2004). No entanto, é conceituada como uma ferramenta normativa no planejamento de turismo, que pode ser usada para promover a colaboração entre os principais intervenientes no sistema de planejamento turístico (Sautter e Leisen, 1999).

A Teoria dos *Stakeholders* também representa importante contribuição à ética nos negócios. Seu alcance estende-se além dos campos tradicionais de negócios, como política e cuidados de saúde (Radin, 1999). Para Bouckaert e Vandenhove (1998), o núcleo da literatura sobre ética nos negócios é baseado na Teoria dos *Stakeholders*. A função normativa desta teoria é a de internalizar o conceito de responsabilidade social na definição da empresa (a empresa como um contrato social) e na prática de gestão (gestão participativa, auditoria social e ética).

Quanto ao uso da Teoria dos *Stakeholders* na ética nos negócios, Elms, Berman e Wicks (2002) definiram que a ética deve ser incorporada no momento em que os gestores começam a decidir quem deve ser incluído como os principais *stakeholders* da empresa. Eles também sugerem que a ética deve desempenhar um importante papel na priorização dos *stakeholders*. Com o apoio da Teoria dos *Stakeholders*, os autores criaram uma ligação entre ética e tomada de decisões estratégicas, destacando as relações entre a empresa e os seus *stakeholders*, sugerindo que a ética e os incentivos interagem durante o processo de priorização dos *stakeholders*.

Outro dos usos da Teoria dos *Stakeholders* é a medição de desempenho (Freeman e Reed, 1983, Mitroff, 1983, Freeman, 1984, Evan e Freeman, 1988, Donaldson e Preston, 1995, Plender, 1997, Wheeler e Sillanpää, 1998, Sirgy, 2002). A abordagem para medição de desempenho corporativo destina-se a verificar o atendimento das demandas de todos os agentes que influenciam a organização e são também influenciados pela organização.

Entre as aplicações menos comuns, estão a relação aprendizagem organizacional, o relacionamento com o meio envolvente externo, e a qualidade. O conceito de *stakeholder* é impulsionado por um compromisso com os valores fundamentais que são constantemente renovados e sustentados através da aprendizagem organizacional (Post, Preston e Sachs, 2002), isto é, o diálogo com as partes interessadas. Para manter a organização é fundamental construir relacionamentos fortes com eles (Mahoney, 1994, Ambler e Wilson, 1995). Na prática, isso exige tanto uma mudança de mentalidade e de iniciativas concretas para integrar-se em operações diárias. Um dos temas de criação de valor diário operacional de uma organização é a qualidade. De acordo com o produto ou serviço centrado na percepção de qualidade, esta é entendida como de valor para os *stakeholders* (Edvardsson, Gustafsson e Ross, 2005). Porém, a percepção da qualidade muda ao longo do tempo. É através do diálogo com os seus *stakeholders* que uma organização é capaz de encontrar meios para equilibrar as expectativas dos *stakeholders* que afetam o desempenho organizacional.

Embora seja muito aplicada no setor privado, a Teoria dos *Stakeholders* tem vindo a tornar-se mais proeminente na literatura de gestão pública (Bryson, 2004b). Dentro do domínio público, os *stakeholders* têm sido estudados em vários contextos: identificação das partes (Gomes, 2003, 2004), gestão de desempenho (Lawton, McKeivitt e Millar, 2000, Bovaird e Halachmi, 2001), gestão estratégica (Moore, 1997), conduta ética (Martin, 2003a), prestação de serviços (Bryson *et al.*, 2007) e para testar a receptividade administrativa no envolvimento dos cidadãos (Yang e Callahan, 2007).

Reformas governamentais em todo o mundo levantam a necessidade de mais atenção para as análises dos *stakeholders* na gestão pública (como comentado em Peters, 1996, Light 1997, Osborne e Plastrik 1997, 2000, Barzelay, 2001, Kettl, 2002). Uma ênfase nos mercados, participação, flexibilidade e desregulamentação implicam a necessidade de mais atenção da gestão pública focada em um amplo leque de *stakeholders* (Peters, 1996). A necessidade de gerenciar os relacionamentos tornou-se uma parte integrante da necessidade de governar (Feldman e Khademian, 2002), e é difícil imaginar uma gestão eficaz nas relações sem fazer uso de análises de *stakeholders*.

Como já comentado, geralmente os *stakeholders* são definidos sob duas perspectivas: ampla e estreita (Freeman e Reed, 1983). Na perspectiva ampla, os *stakeholders* são qualquer parte que pode afetar ou pode ser afetada pela organização (Freeman, 1984). Definições mais inclusivas ampliam a extensão do grupo de *stakeholders* de forma significativa e o foco mais amplo tende ser adotado por organizações públicas devido a vários fatores. Primeiramente, organizações públicas têm historicamente uma gama larga de clientes e usuários para o serviço entregue (Bryson, 2004b). Mais recentemente, Bone, Crockett e Hodge (2006) reconheceram que a resolução de assuntos públicos contenciosos, complexos, requer a participação de vários públicos, os *stakeholders*.

Por fim, a Teoria dos *Stakeholders* se espalhou para diferentes disciplinas, como sistemas de informação (Pouloudi e Whitley, 1997, Vidgen, 1997) e gestão de cuidados de saúde (Blair e Whitehead, 1988), entre outras menos citadas. Embora não seja uma teoria líder em qualquer um destes campos, a Teoria dos *Stakeholders* oferece maneiras de combinar as questões éticas com complexos ambientes operacionais e para combinar detalhes com visão geral. Alguns autores também sugeriram a Teoria dos *Stakeholders* como uma teoria útil para o domínio do *e-government* (Scholl, 2001, Flak e Rose, 2005). Além do foco original de lucro, não há incompatibilidade conceitual grave entre a Teoria dos *Stakeholders* e os objetivos dos governos de proverem políticas e serviços para os cidadãos e organizações, os *stakeholders* da sociedade. Flak e Rose (2005) concluem que uma versão adaptada da Teoria dos *Stakeholders* pode dar um contributo teórico promissor para o campo *e-government* em termos de adição de teoria descritiva e apoiar o desenvolvimento de orientações normativas para este campo.

Mas falta uma área em especial: as organizações complexas. Embora a Teoria dos *Stakeholders* tenha se disseminado em praticamente todos os campos da gestão, investigações sobre a aplicação da referida teoria em organizações complexas são uma raridade (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). É um vasto campo a ser explorado e desenvolvido teórica e empiricamente.

2.10 Relacionamento entre Organizações e *Stakeholders*

A literatura citada enfatiza, com frequência, que as organizações devem construir bons relacionamentos com aqueles que estão à sua volta: seus consumidores, fornecedores, funcionários e a sociedade em geral. Segundo Svendsen *et al.* (2001), o relacionamento da empresa com os seus *stakeholders* é uma atributo intangível de elevada importância, sendo um diferencial competitivo. Porém, nem sempre é possível satisfazer a todos, há a necessidade de dar uma maior atenção a determinados grupos em detrimento de outros. Surge, desta forma, o dilema: a quem a organização deve dar uma maior atenção? Será que ela está direcionando seus esforços para a direção correta ou seria necessário um redirecionamento para melhor satisfazer às exigências dos que são realmente importantes para sua sobrevivência e sucesso? Estas são questões que as organizações precisam se preocupar (Friedman e Miles, 2006).

O estabelecimento de melhores relações com os *stakeholders* primários, como funcionários, clientes, fornecedores e comunidades (Freeman, 1984) poderia levar ao aumento do retorno financeiro, ajudando as empresas a desenvolverem valiosos ativos intangíveis, que podem ser fontes de vantagem competitiva. Por exemplo, investir no relacionamento com os *stakeholders* pode levar à lealdade do cliente ou fornecedor, redução da rotatividade entre os funcionários, ou ainda melhorar a reputação da empresa. Estes ativos valiosos por sua vez, levam a uma relação positiva entre a gestão dos *stakeholders* e valor para os acionistas, pois a gestão eficaz tende a conduzir a um melhor desempenho financeiro (Hillman e Keim, 2001).

Portanto, a questão central é sobre o valor que pode ser criado por interações entre as empresas e os *stakeholders*, que são relacionais, e não transacionais, afinal interações transacionais podem ser facilmente repetidas e, portanto, têm pouco potencial de vantagem competitiva. Já as relações envolvem investimentos de ambas (ou várias) partes e, por consequência, inclui uma dimensão de tempo. Também a reputação e o tratamento justo e moral por ambas (ou várias) partes é importante para aumentar o valor dos relacionamentos (Martin, Mitchell e Swaminathan, 1995). Como exemplos de atividades coerentes com o longo prazo na criação de valor através de relacionamentos com os *stakeholders* pode-se citar o planejamento cooperativo e os esforços de *design* que unem empresas com fornecedores, clientes e gerentes (Oliver, 1988, Lado e Wilson, 1994, Mudambi e Helper, 1998, Hillman e Keim, 2001).

O relacionamento com os *stakeholders* pode ser realizado a partir de uma série de práticas em que as organizações assumem uma abordagem estruturada para se conectar com os *stakeholders* (Thomson e Bebbington, 2005) e tem sido utilizada para diversos fins organizacionais: como um meio para dirimir a responsabilidade organizacional e a responsabilidade com os *stakeholders* (Gray, 2002), para recolher contribuições dos *stakeholders* (Sillanpää, 1998), para gerir os riscos (Deegan, 2002), para construir a imagem da organização (Nayyar, 1995) e para conseguir o controle gerencial (Owen *et al.*, 2000). Por exemplo, conforme Beach (2009), no âmbito público, o relacionamento com os *stakeholders* tem sido sugerido como um meio de melhorar a qualidade dos resultados através da mobilização de ideias e perspectivas diferentes, melhorando a prestação de serviços, exercendo pressão sobre a burocracia e criando comunidades mais robustas, através da participação direta no planejamento e prestação de serviços (Martin, 2003b).

Na visão de Sirgy (2002), o sucesso empresarial, definido como a sobrevivência a longo prazo com crescimento, é determinada pela qualidade do relacionamento (1) entre os vários departamentos da organização (*stakeholders* internos), (2) entre *stakeholders* internos e agentes externos, e (3) entre os *stakeholders* internos e periféricos. Relacionamento de qualidade entre os *stakeholders* internos é conceituado e operacionalizado em termos de qualidade do serviço interno. Qualidade do relacionamento entre os *stakeholders* internos e externos é conceituado e operacionalizado em termos de qualidade dos serviços externos. Qualidade do relacionamento entre os *stakeholders* internos e periféricos é conceituado e operacionalizado em termos de boa vontade da empresa. Assim, o desempenho empresarial pode ser medido por um exame de representantes dos *stakeholders* internos, externos e periféricos. Estratégias empresariais podem ser desenvolvidas como uma função direta dos pontos fortes e fracos descobertos pela medição do desempenho corporativo. Desta forma, a noção básica do desempenho das empresas é a gestão eficaz dos relacionamentos com diferentes agentes organizacionais, a relação não só da empresa com o grupo de clientes, mas todas as relações com os *stakeholders* (por exemplo, fornecedores, distribuidores, clientes, empregados, acionistas, sindicatos, governo, comunidade local, órgãos de proteção dos consumidores e agentes de defesa ambiental, entre outros).

Sendo assim, um aspecto de vital importância no trato com os *stakeholders* é o estabelecimento de uma ordem de relações (de poder ou de dependência) e a direção destas relações (unívocas ou recíprocas). Neste sentido, partindo do princípio que as organizações se relacionam com seus *stakeholders* (Brenner, 1993, Freeman, 1994, Wicks, Gilbert Jr. e Freeman, 1994, Starik, 1994), a literatura identifica os seguintes grupos de relações: relação de dependência de poder em que o *stakeholder* é o agente dominante (Freeman e Reed, 1983), relação de dependência de poder em que a organização é o agente dominante (Freeman, 1984), relações de dependência e poder mútuos (Mitchell, Agle e Wood, 1997), relações baseadas na legitimação (Donaldson e Preston, 1995). As conclusões demonstram que a gestão organizacional das relações com *stakeholders* dota a empresa não somente de uma

relação contínua, mas dá à empresa um recurso intangível, socialmente complexo, que reforça a habilidade da organização para superar seus concorrentes em termos de criação de valor em longo prazo. Ou seja, a criação de riqueza deverá ser o resultado das estratégias essenciais, das competências essenciais e das relações com os grupos de *stakeholders* da empresa.

Focar o relacionamento com os *stakeholders* envolve um repensar a própria empresa, transformando-a numa organização inteligente, com capacidade de se reestruturar, alterando suas estratégias, processos e estruturas organizacionais, que permitam a ela a criação de teias relacionais com os seus parceiros, passando a ser essencialmente uma gestora de relacionamentos. Segundo Gummesson (1987), os relacionamentos que as organizações constroem com os seus parceiros (clientes, fornecedores, funcionários, entre outros) deve ser baseada em três princípios: a relação em si, a interatividade e o longo prazo. O desenvolvimento de relacionamentos de longo prazo com *stakeholders* é essencial para a maioria das empresas, entre os clientes e a organização e entre os parceiros de negócios em geral (Trustum e Wee, 2007). A importância dada aos relacionamentos parte do pressuposto de que as necessidades e os interesses das organizações são as necessidades e os interesses dos indivíduos de forma coletiva (os *stakeholders*). Uma abordagem que pode ter ampla aplicabilidade para cultivar relacionamentos é a organização utilizar a comunicação direta ou diálogo aberto com seus *stakeholders* (Freeman, 1984, Polonsky, 1995, Harrison e St. John, 1996, Preble, 2005).

Isto é, a noção de relacionamentos é central. Alguns pesquisadores e profissionais argumentam que os *stakeholders* que tenham um relacionamento detêm uma participação na empresa (Clarkson, 1994, Attas, 2004). O relacionamento torna-se fundamental com: alguns grupos ou indivíduos que têm de fato um risco (Freeman e Evan, 1990, Fassin, 2009); aqueles que expressam lealdade ou oferecem valor acrescentado (Post, Preston e Sachs, 2002); aqueles que recebem uma parte dos benefícios da organização, ou procuram ter uma voz dentro da organização (Phillips, 2003); aqueles que têm poder para participar na tomada de decisão da empresa ou influenciar a governança através da representação (Kochan e Rubinstein, 2000, Harrison e Freeman, 2004).

Considerando estes aspectos, pode-se constatar que estas ações são explicadas pelo marketing de relacionamento, definido por Grönroos (1994) como o marketing para estabelecer, manter e melhorar as relações com clientes e outros parceiros, com lucro, de modo que os objetivos das partes envolvidas sejam satisfeitas. Isto é conseguido através de uma troca mútua e cumprimento das promessas, ideal para o trato com os *stakeholders* da organização.

Além dos clientes e mercados internos, as organizações devem considerar também fornecedores, parceiros, influenciadores e funcionários (Christopher, Payne e Ballantyne,

1991). Por exemplo, a construção de relacionamentos estreitos com os fornecedores trará benefícios como a melhoria da qualidade, tempo mais rápido de atendimento ao mercado, produtos mais inovadores e menores níveis de estoques (Payne *et al.*, 1998). Ou seja, para criar posições duradouras no mercado, em primeiro lugar a empresa deve criar relações fortes com os seus *stakeholders*, pautada na interdependência, cooperação e ética (Radin, 1999, Kotler, 2003, Clement, 2005).

Observa-se que, nas últimas décadas, tem havido uma mudança na ênfase da teoria e práticas de marketing para o marketing de relacionamento, que vê o negócio como uma coligação de *stakeholders* (Christopher, Payne e Ballantyne, 1991, Polonsky, 1995, Polonsky, Schuppisser e Beldona, 2002, Knox e Gruar, 2007) e centra-se na construção de relações mais próximas com eles (Berry, 1983, Grönroos, 1997). A teoria do marketing de relacionamento não oferece uma agenda reformista para a gestão dos *stakeholders*, uma vez que coloca uma ênfase na colaboração dos *stakeholders* para além do imediatismo das operações de mercado. Segundo diferentes autores, a teoria envolve: a criação de valor de troca mutuamente benéfica entre os grupos de *stakeholders* salientes (Christopher, Payne e Ballantyne, 2002); as interações através de relações diretas e dentro de redes (Coviello, Brodie e Munro, 1997, Gummesson, 1999); e a construção mútua de compromisso e confiança (Morgan e Hunt, 1994).

A ligação entre a Teoria dos *Stakeholders* e o marketing relacional pode ser constatado nas afirmações de Kotler e Armstrong (1999), que definiram que o marketing de relacionamento faz referência específica às relações com as partes, pois esta área do marketing envolve a criação, a manutenção e o reforço de fortes relacionamentos com os clientes e outros *stakeholders*, sendo orientado para o longo prazo. O objetivo final é oferecer valor de longo prazo para os *stakeholders* e que a medida do sucesso é a satisfação dos mesmos ao longo do tempo.

Desta forma, a abordagem relacional coloca os *stakeholders* como o centro de análise e focaliza-se na forma como as organizações e os *stakeholders* reagem (Secchi, 2007), tendo havido uma crescente aceitação dessa perspectiva. A perspectiva relacional ganhou impulso a partir do ponto de vista que as relações nas organizações podem resultar em vantagem competitiva sustentada (Dyer e Singh, 1998). Preston e Donaldson (1999) levaram isso adiante, argumentando que a relação de colaboração dos *stakeholders* pode aumentar a riqueza organizacional.

A abordagem reconhece também a reciprocidade de interesses entre a organização e os seus *stakeholders* (Waddock e Smith, 2000), e seus respectivos valores, suposições e percepções. Dentro deste paradigma, pode-se argumentar que os *stakeholders* estão deixando de ser considerados um recurso manejável para uma relação de interdependência através do qual as questões são resolvidas.

No entanto, há um déficit na compreensão dos aspectos relacionais dos *stakeholders*, em particular o impacto dos *stakeholders* em diferentes contextos organizacionais e situações, especialmente em organizações complexas (Beach, 2008). Um dos pontos em discussão é o relacionamento bilateral entre a organização e um determinado *stakeholder*. Para Rowley (1997b), tanto a organização quanto o *stakeholder* pertencem a uma rede e mantém múltiplas relações com inúmeros atores ou instituições. Ou seja, individualizar cada relação pode não representar a realidade.

Em suma, ao relacionar as duas teorias discutidas aqui, Polonsky (1995) afirmou que a Teoria dos *Stakeholders* é um componente implícito do marketing de relacionamento, que assume que: as relações são de longo prazo; há partilha de responsabilidades e benefícios; existe confiança mútua; e não há um planejamento coordenado. Esta abordagem sugere que os *stakeholders* e as organizações têm objetivos comuns. Ao formar um relacionamento de longo prazo entre as duas partes implicitamente há uma troca de interesses.

Para descrever e prescrever o modo de relacionamento da organização com seus *stakeholders*, algumas propostas surgiram na literatura. É o caso de um modelo proposto para categorizar os relacionamentos empresa-*stakeholders*, delineado por Frooman (1999). Com base no equilíbrio de poder em uma relação de recursos, o autor apresentou as seguintes proposições para o relacionamento da organização com os seus *stakeholders*:

1. Quando a relação de interdependência é baixa, o *stakeholder* irá escolher uma estratégia de retenção indireta de recursos por meio de uma fonte de influência na empresa;
2. Quando a relação é marcada por alto poder da empresa, o *stakeholder* irá escolher uma estratégia de uso indireto de recursos, via uma fonte de influência na empresa;
3. Quando o relacionamento é marcado pelo poder dos *stakeholders*, o *stakeholder* irá escolher uma estratégia de retenção direta de recursos, influenciando diretamente a empresa;
4. Quando a relação é de interdependência elevada, o *stakeholder* irá escolher uma estratégia de uso direto de recursos, influenciando diretamente a empresa.

Outra proposta provém de Kyj e Kyj (2009). Os autores definiram que os relacionamentos podem ser agrupados em seis tipos, e que são úteis para a geração de *insights*, mesmo que não sejam necessariamente independentes. As categorias propostas foram: (1) mutualidade-solidariedade; (2) dependência de recursos-troca de informações; (3) continuidade-validade; (4) flexibilidade-capacidade de adaptação; (5) contexto-inserção; (6) formação de capital social. Os autores acreditam que esta abordagem é particularmente pertinente uma vez que tais relacionamentos centram-se no acesso a recursos valiosos e influência, ampliando a capacidade da organização em tomar decisões que melhor atendam interesses mútuos.

Ainda no intuito de esclarecer o relacionamento que a organização deve manter com seus *stakeholders*, Reed *et al.* (2009) reuniram um conjunto de métodos que têm sido

desenvolvidos para investigar as relações que existem entre os *stakeholders* (como indivíduos e grupos), no contexto de um fenômeno particular. Para os autores, existem três principais métodos que têm sido utilizados para analisar as relações entre empresa e *stakeholders*: (i) As matrizes de ligação entre atores; (ii) As análises de redes sociais, que fornece *insights* sobre os padrões de comunicação, confiança e influência entre os atores em redes sociais; e, (iii) As análises de mapeamento de conhecimentos, com vistas à identificação do conteúdo de informações entre os atores. A proposta dos autores é unir estes três métodos para prescrever o modo da empresa se relacionar com seus *stakeholders*.

Já Beach, Brown e Keast (2009) explicaram que o relacionamento das organizações com seus *stakeholders* segue quatro iniciativas: estratégica (focalização do *stakeholder* na estratégia da organização); engajamento (desenvolver ações que aproximem o *stakeholder* da organização, fazendo-o sentir-se como parte da mesma); comunicação (comunicar de diversas formas a intenção de aproximação da organização ao *stakeholder*); medida (avaliar os resultados da aproximação e relacionamento com os *stakeholders*).

Em resumo, a gestão eficaz das relações com os *stakeholders* (gerência de *stakeholder*) é uma importante atividade de gestão de qualquer organização. A gestão de relações externas tem de centrar-se sobre a supervisão das relações que são críticas para o sucesso de uma organização. A ênfase das estratégias de gestão de relacionamentos com *stakeholders* é sobre a forma de gerir as partes em conflito a fim de maximizar o poder competitivo das empresas (Lim, Ahn e Lee, 2005). No caso dos *stakeholders* externos, as relações públicas servem como uma fonte de informação para as organizações. Ela também adiciona valor às organizações, aumentando a eficácia organizacional, a monitorização do ambiente, conciliando a empresa com os objetivos dos *stakeholders*, construindo e mantendo relacionamentos com eles e apoiando os processos de desenvolvimento de estratégias (Ledingham, 2001).

Como a função das relações públicas é construir e manter um relacionamento mutuamente benéfico entre as organizações e seus públicos (Hon e Grunig, 1999, Ylmaz e Gumel, 2009), o desenvolvimento do diálogo (Taylor, Kent e White, 2001, Park e Reber, 2008), a construção de relacionamentos fortes (Ledingham, 2001) e manter uma comunicação persuasiva (Huang, 2001) são considerados elementos essenciais na obtenção de vantagem competitiva sobre os rivais. Neste ponto, Ylmaz e Gumel (2009) recomendam que as práticas de relações públicas nas organizações podem ser geridas de forma mais eficiente e eficaz pela compreensão da importância das redes complexas na construção de relações bem sucedidas.

Por fim, Ospina, Diaz e O'Sullivan (2002) constataram que as organizações devem manter relações com a comunidade, um *stakeholder* sempre importante. São vários os mecanismos que facilitam a comunicação nos dois sentidos, os membros da comunidade e da organização, tais como conferências, comitês consultivos, inquéritos e boletins informativos. As empresas devem considerar a comunicação como uma ferramenta integral para educar e engajar os

membros da comunidade como apoiadores da organização (Balser e McClusky, 2005). Afinal, com o aumento do regime de colaboração, como o trabalho em parceria com outras organizações (Abramson, Salamon e Steuerle, 1999, Salamon e O'Sullivan, 2004), a gestão das relações externas se torna ainda mais importante. Ao lidar com uma grande variedade de *stakeholders*, com expectativas diversas e diferentes critérios de eficácia, a compreensão dos gestores de como devem lidar com as relações de responsabilização e capacidade de resposta se torna ainda mais urgente.

2.11 Constatações sobre a Teoria dos *Stakeholders*

Apesar de ser baseada no termo *stakeholder*, um conceito ainda discutido entre os acadêmicos e não tendo sido ainda delimitada definitivamente, a Teoria dos *Stakeholders* ganhou espaço, tanto entre teóricos, quanto entre praticantes da gestão organizacional. Surgida na década de 80, como uma nova teoria estratégica, e desenvolvida nos anos 90, chegando a ser considerada uma nova teoria organizacional, vê-se que neste início de século XXI, esta abordagem teórica tem seguido percursos muito distintos de sua origem estratégica, abordando principalmente campos que envolvem a ética e a responsabilidade social empresarial, procurando ser um contraponto à realidade economicista das empresas em geral. Ou seja, a Teoria dos *Stakeholders* demonstra ter uma vertente mais social e menos econômica, o que se reflete na maior utilização prática da teoria em organizações públicas e privadas sem fins lucrativos (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Replicada em diversas áreas que compõem o meio organizacional, alguns pontos ficaram evidentes após quase 30 anos:

- Em qualquer organização, normalmente são vários e diversificados os *stakeholders* envolvidos, exigindo assim uma concentração (ou agrupamento) dos *stakeholders* para que seja possível uma gestão eficaz por uma determinada empresa (como demonstrado no tópico que apresentou algumas tipologias de classificação de *stakeholders*), especialmente organizações com fins sociais, que tradicionalmente contam com vários *stakeholders* (Beach, 2009);
- Quanto à gestão dos *stakeholders*, percebe-se alguma dificuldade em definir como realizá-la, algo que Donaldson e Preston (1995) procuraram resolver; a questão principal que mobiliza os investigadores é como gerir uma empresa com múltiplos objetivos e públicos, fato que eleva a complexidade da gestão e das relações da organização com seus atores internos e externos; neste sentido, vê-se que em organizações que apresentam maiores graus de complexidade, a Teoria dos *Stakeholders* pode auxiliar a gestão organizacional, ao estabelecer caminhos que consideram missões diversas e ambíguas, complexas redes de relações econômicas e sociais, interesses conflitantes entre *stakeholders*, entre outros; esta realidade demonstra ser distante das tradicionais

organizações empresariais, porém aproxima-se das organizações com fins sociais, como é o caso de organizações públicas e privadas sem fins lucrativos;

- Outra constatação, que emerge das perspectivas teóricas propostas por Donaldson e Preston (1995), é que a abordagem normativa fundamenta-se em teorias sociais, que prescrevem maior atenção às demandas dos *stakeholders*, ficando inclusive acima dos objetivos da organização, algo que não combina com o racionalismo econômico das organizações empresariais tradicionais, mas que se encaixa nas organizações com fins sociais;
- Nas perspectivas instrumental e descritiva, percebe-se o longo caminho a ser trilhado (Friedman e Miles, 2006); enquanto surgiram ainda poucos instrumentos que auxiliam uma gestão baseada em *stakeholders*, a perspectiva descritiva encontra-se em uma fase exploratória, com poucos estudos a descreverem como acontece a realidade organizacional em situações de gestão de *stakeholders*; esta constatação demonstra a importância das investigações empíricas para a Teoria dos *Stakeholders*, ainda pouco presentes na literatura, pois, segundo Friedman e Miles (2006), muitas das suposições desta abordagem teórica ainda estão por serem testadas e validadas;
- Além destas constatações, um olhar na literatura atual demonstra que a Teoria dos *Stakeholders* se espalhou para diferentes disciplinas: gestão estratégica, marketing, produção, gestão financeira, gestão de recursos humanos, investigação e desenvolvimento (I&D), ética organizacional, governança corporativa, desempenho empresarial, gestão dos cuidados com a saúde, gestão de sistemas de informação, entre outros; porém, não é a principal teoria em qualquer um destes campos, sendo que sua contribuição advém de descrições, prescrições e métodos que venham a combinar questões éticas com complexos ambientes operacionais, além de combinar detalhes com visão geral.

Desta forma, torna-se importante a busca por soluções às diversas questões colocadas pelos investigadores que pesquisam a Teoria dos *Stakeholders*. Sendo assim, um caminho natural passa por sistematizar as questões críticas da teoria, demonstrando-se as necessidades de investigação, que procurem responder às imperfeições e lacunas desta abordagem teórica.

No que se refere à formulação da Teoria dos *Stakeholders*, uma questão a ser resolvida é o conceito de *stakeholder*. A profusão de definições dificulta a compreensão sobre o que representa o termo. Uma delimitação do conceito provavelmente resolverá uma série de questões colocadas pelos investigadores da área.

Outra investigação pode abordar a delimitação do que seja um grupo de *stakeholders*, bem como definir quais são os critérios para que um indivíduo pertença a um ou outro grupo. Esta delimitação poderá justificar a lógica que liga as variáveis, bem como esclarecer quais critérios utilizar para a escolha de um ou outro *stakeholder* como principal beneficiado de uma determinada ação organizacional, contrário ao pensamento de beneficiar a todos de modo igual, afinal isto parece não ser possível.

Uma questão mais crítica da Teoria dos *Stakeholders* é a mistura teórica. Isto demonstra a falta de demarcação das fronteiras da teoria, o que leva a mesma a ser confundida com uma técnica, ou mesmo, uma ferramenta de suporte para outras teorias. Portanto, investigar e concluir qual é o escopo da Teoria dos *Stakeholders* poderá ser uma importante contribuição para os acadêmicos e praticantes da área. Complementarmente, é preciso tratar da questão que envolve o ambiente considerado estático. Portanto, dentro do escopo da teoria, será preciso prever a dinamicidade do meio envolvente externo.

Quanto à questão instrumental, principal utilização da Teoria dos *Stakeholders* pelos profissionais da gestão, percebe-se a necessidade de novas propostas de modelos que venham a resolver as várias questões colocadas por investigadores como Carroll e Buchholz (2006), Fassin (2008, 2009), entre outros. Apesar das discussões a respeito da representação gráfica da Teoria dos *Stakeholders*, faltam propostas de modelos que resolvam questões como a homogeneidade entre *stakeholders*, a independência entre os mesmos, entre outras críticas citadas anteriormente. Algumas propostas já surgiram na literatura (Fassin, 2008, 2009), porém ainda não ganharam o prestígio de um modelo mais robusto para a Teoria dos *Stakeholders*, afinal poucos foram testados empiricamente. Portanto, a investigação focalizada no modelo pode ser um bom caminho para resolver muitas das questões críticas da teoria, especialmente com testes empíricos dos novos modelos.

Na aplicação prática da teoria, é preciso conduzir as investigações para questões como conflitos de interesses entre *stakeholders* e dificuldades gerenciais em administrar múltiplos objetivos (tomada de decisão, estruturas, intermediários, entre outros). É fato que é muito difícil atender a todos, portanto recomendações de como atribuir relevância a *stakeholders*, como é o caso do modelo *Stakeholder Salience* (Mitchell, Agle e Wood, 1997), podem contribuir para a utilização prática desta teoria. Além disso, mais estudos são necessários para relacionar a boa gestão dos *stakeholders* com o desempenho organizacional. Como demonstrado, talvez, a aplicação da teoria seja mais efetiva em organizações públicas ou sem fins lucrativos, do que propriamente nas empresas privadas tradicionais (Beach, 2009).

Por fim, cabe ressaltar a necessidade de investigações que sistematizem o conhecimento produzido, com vistas a atender a convergência teórica necessária para o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders*. Vê-se uma grande quantidade de estudos em diversas áreas, porém ainda falta reuni-los, extraindo do conjunto de investigações os ajustes teóricos necessários para a evolução da teoria.

Em resumo, é preciso a realização de investigações mais amplas, e ao mesmo tempo aprofundadas, para buscar consistência na perspectiva normativa da Teoria dos *Stakeholders*, ultrapassar o ainda estado inicial de desenvolvimento da perspectiva descritiva, validar e desenvolver a base descritiva para sustentar a perspectiva normativa, pois a perspectiva descritiva pode proporcionar mudanças na atual perspectiva normativa. Ou seja, há muito

caminho pela frente. É preciso focalizar os esforços para fundamentar definitivamente a Teoria dos *Stakeholders*, que mostra ser uma relevante abordagem teórica, tanto organizacional, quanto social.

3 Organizações Complexas

De acordo com Costin (2001), no campo organizacional existe um tipo de organização diferente dos tipos mais comuns de organizações: as organizações complexas. Com base nos estudos de Millett (1979) e Mintzberg (1989), verifica-se que uma organização complexa caracteriza-se pela diversidade, muitas vezes ambígua, de objetivos, pela pluralidade organizacional e pela estrutura de poder, comando e tomada de decisões dispersos. Estas organizações se caracterizam por terem três níveis: o técnico, o administrativo e o institucional. Cada nível possui líderes com poderes distintos na mesma organização (Thompson, 1967). Daft (1992) definiu que a organização complexa apresenta um variado número de atividades ou subsistemas dentro da mesma organização. Clegg (1989) complementa ao afirmar que numa organização complexa o fluxo de autoridade é exercido de forma horizontal, vertical ou diagonal através das hierarquias da organização. Neste tipo de organização, os processos de mudança tendem a ser ambíguos e problemáticos, bem como as estruturas organizacionais apresentam-se bastante indefinidas (Weick, 1976).

Segundo Mintzberg (1989), as organizações complexas possuem um corpo de profissionais altamente especializados para a realização de trabalhos complexos, sendo que estes profissionais possuem um elevado grau de autonomia sobre suas próprias atividades. Como exemplos, pode-se citar o diagnóstico e a prescrição de remédios que o médico aplica a cada paciente, ou ainda, o conteúdo e a forma como um professor ministra uma aula. Estes profissionais não apenas controlam seu próprio trabalho, mas também adquirem muito controle coletivo sobre as decisões administrativas que os influenciam. Na organização complexa, a base de autoridade é a natureza profissional.

Hardy (1996) esclarece que estes profissionais adquirem suas habilidades de forma independente à organização, sendo estas habilidades também legitimadas por meio de associações profissionais ou mesmo por governos, ou seja, de modo externo à organização. Esta menor ligação do profissional com a organização limita o papel dos seus dirigentes. São organizações aparentemente viradas ao contrário (Mintzberg, 1989). Para Baldrige (1983), estes empregados profissionais demandam autonomia e liberdade, têm lealdade dividida (com associações profissionais, por exemplo), possuem seus próprios valores profissionais (que podem divergir dos valores da organização) e consideram que somente os seus iguais podem avaliar a qualidade de seu trabalho e julgar seus conhecimentos (refutando avaliações de dirigentes que não são seus colegas, não considerando a autoridade hierárquica). O poder informal deste profissional se sobrepõe à estrutura da autoridade formal, isto é, são profissionais que exigem, mas não gostam de serem exigidos, cobrados ou controlados (Kast e Rosenzweig, 1985).

Strauss (1978) salientou que nas organizações complexas, como hospitais e universidades, observa-se a teoria da “ordem negociada”, que trata da questão da ordem e de como ela é mantida e transformada. Esta teoria considera que a estrutura organizacional está constantemente emergindo através de interações (em processos de negociação) dos participantes em seus encontros diários. As estruturas estabelecidas por essas ações são raramente estáveis e os atores estão constantemente renegociando suas circunstâncias nas organizações. Os estudos de Baldrige (1970, 1971), Cohen e March (1974), Weick (1976, 1979), Millett (1979), Mintzberg (1979) e Hardy (1996) apresentaram um conjunto de fatores que caracterizam a organização complexa, sintetizados abaixo:

- É composta por inúmeras atividades distintas, que se comportam como “células especializadas”, livremente unidas entre si (Weick, 1976);
- Existência de forte componente político neste tipo de organização (Baldrige, 1970);
- Cada organização tem um conjunto de culturas distintas e muito particulares (Baldrige, 1971);
- Utiliza diversos tipos de estrutura, não havendo nenhum modelo de departamentalização aplicável uniformemente a toda a organização (Hardy, 1996);
- Há a hierarquia formal, porém isto não significa relações de poder (Mintzberg, 1979);
- Baixa capacidade de adaptação às mudanças no meio envolvente externo (Weick, 1979);
- Uso de vários meios para chegar ao mesmo fim (Millett, 1979);
- Múltiplos objetivos, com predomínio de objetivos amplos, intangíveis, vagos, pouco definidos (Hardy, 1996);
- Falta de um sentido claro de prioridades (Mintzberg, 1979);
- Baixo nível de prestação de contas e de responsabilização (Mintzberg, 1979);
- Orientação para as pessoas e para a missão (geralmente subjetiva e de difícil mensuração), em detrimento de resultados econômicos (Cohen e March, 1974);
- Grande vulnerabilidade quanto às mudanças no meio envolvente externo à organização, maior que em empresas comuns (Mintzberg, 1979);
- Tecnologias não padronizadas, problemáticas, complexas, pouco claras, dinâmicas, baseadas em conhecimento tácitos e holística, além de pouca uniformização de processos (Weick, 1976);
- Base de trabalhadores composta por especialistas com autonomia e poder de decisão (Mintzberg, 1979);
- Elevada dependência das competências dos profissionais altamente especializados, que formam a base da organização (Mintzberg, 1979);
- Redes internas pouco conectadas, com lenta e fraca propagação de informações (Weick, 1976);
- Relativa falta (ou lentidão) de coordenação (Cohen e March, 1974);
- Relativa ausência de regulamentos (e de seu cumprimento) (Mintzberg, 1979);
- Independência entre áreas (Millett, 1979);

- Pouco controle sobre as atividades dentro do sistema organizacional (Hardy, 1996);
- Autoridade dinâmica, dispersa e mal definida (Cohen e March, 1974);
- Descentralização e delegação de poder (Millett, 1979);
- Tomada de decisão segue um processo político e negocial, sendo pouco preciso e mal articulado, devido a diversos conflitos de interesses (Baldrige, 1970);
- Resistência às mudanças e ao controle (Weick, 1976).

Em resumo, como afirmaram Mintzberg e Quinn (1991), as organizações complexas são organizações profissionais, ou como já explicado, organizações onde a base de trabalhadores é composta por profissionais com autonomia de ação, sendo que os superiores hierárquicos possuem pouco poder para interferir no trabalho destes especialistas e as decisões gerenciais são muitas vezes negociadas (e não impostas). Estes profissionais, para Young (2002), influenciam fortemente o serviço prestado, bem como seus valores profissionais estão muito ligados à missão da organização complexa.

Weick (1976) sustenta que uma tática comum para compreender as organizações complexas é explorar a possibilidade de que a natureza da tarefa que está sendo executada determina a forma da estrutura organizacional. Por exemplo, Birnbaum (1988) afirmou que o representante mais antigo e tradicional desta categoria de organização é a universidade. Seus objetivos envolvem o ensino, a investigação e a participação no meio onde está inserida. Seu ambiente organizacional é composto por faculdades, cursos, laboratórios de investigação, bibliotecas, entre outros setores dentro da mesma organização. Para Meister-Scheytt e Scheytt (2005), a universidade é um tipo de organização que se caracteriza por um excepcional grau de complexidade. As universidades se relacionam com muitos, talvez todos, os subsistemas da sociedade e são influenciadas por um grande número de fatores, como política, economia, cultura, ética, moral, ciência, arte, religião, entre outros (Luhmann, 1987).

Outros exemplos de organizações complexas foram citados por Etzioni (1960): hospitais, organizações de tratamento de saúde, partidos políticos, associações comerciais, organizações compostas por voluntários (como Greenpeace, Cruz Vermelha, Movimento Escoteiro), clubes de esportes, empresas de consultoria, outras organizações sociais (governamentais ou não). Todas são instituições dotadas de características muito peculiares, que as diferenciam das organizações empresariais, e que exigem modelos de gestão que considerem tais particularidades (Birnbaum, 2000).

3.1 Gestão de Organizações Complexas

A governança, segundo diversos autores, como Kooiman (1993), Lowndes e Skelcher (1998), Carver (2000) e Beach (2008), pode ser vista como o sistema social por meio do qual as

decisões são tomadas e os recursos alocados em uma organização ou sociedade. Ou seja, como definido por Balderston (1995), a governança refere-se à distribuição de poderes e funções entre as unidades dentro de uma entidade mais ampla, especifica os modos de comunicação e controle entre eles, e regula as relações entre a entidade e o meio envolvente. Neste sentido, segundo os estudos de Agranoff e McGuire (2001), Mandell (2001), Keast e Hampson (2007) e Beach (2009), as organizações complexas exigem abordagens diferenciadas de gestão, pois as estratégias empresariais convencionais tendem a ser menos eficazes neste contexto organizacional. Para Birnbaum (1988), devido à sua complexidade, há a tendência de as organizações complexas serem geridas de modo não profissional, desenvolvendo-se de forma *ad hoc*, com orçamentos baseados mais em sentimentos do que em fatos e dados, onde sobressaem estruturas e controles informais, sendo que o desempenho da organização deve-se mais ao acaso do que ao planejamento com metas pré-estabelecidas.

Isto deve-se principalmente ao fato de na maioria das organizações complexas a autoridade ser compartilhada, o mesmo ocorrendo com os processos de tomada de decisões. Segundo Etzioni (1964), nestas organizações, a autoridade é compartilhada entre o administrativo e o profissional. Desta forma, tanto a autoridade, quanto o poder e a influência, são delicadas e freqüentemente frágeis, sendo a discussão e a persuasão os métodos mais comuns de exercício da liderança (McConnell e Mortimer, 1971). Por exemplo, na universidade, muitas decisões dependem dos diversos grupos internos da instituição, como docentes, funcionários e até alunos. Geralmente, as grandes decisões que acontecem nestas organizações envolvem complicados processos de negociação, afinal são muitas as partes interessadas (Kast e Rosenzweig, 1985).

A literatura demonstra que nas organizações complexas, a sua gestão normalmente é exercida por um dos profissionais que também atua na base da organização (Riley e Baldrige, 1977, Powell, 2008). Esta equipe gerencial exerce o poder de influência, que é a capacidade de negociar e persuadir os outros para que eles apoiem ou aceitem propostas ou decisões. Neste tipo de organização é raro encontrar o poder de governo, que impõe suas decisões (Childers, 1981, Hardy, 1996). Para esclarecer as diferenças, Pascale e Athos (1981) fizeram um comparativo entre as organizações empresariais tradicionais e as organizações complexas. Esta comparação pode ser observada no quadro 3.1.

Quadro 3.1 - Comparação organizações empresariais *versus* organizações complexas

Fator Organizacional	Organizações Empresariais	Organizações Complexas
Estratégia	Planejada	Oportunista
Estrutura	Elitista	Pluralista
Sistemas	Mandatários	Discricionários
Estilo	Gerencial	Transformacional
<i>Staff</i>	Conjunto	Individualista
Valores Compartilhados	Rigidez às Regras	Liberdade e Autonomia
Habilidades	Maximização	Avança com a Idade

Fonte: Adaptado de Pascale e Athos (1981, p. 68)

As características da organização complexa que divergem das organizações empresariais tradicionais vêm da cultura organizacional deste tipo de organização. Segundo Birnbaum (1988), as culturas organizacionais estabelecem os limites dentro dos quais vários comportamentos e processos ocorrem. Ao ajudar a criar símbolos compartilhados, mitos e percepções da realidade, a cultura organizacional permite aos participantes estabelecerem um consenso sobre o comportamento apropriado (Sporn, 1996). Em organizações complexas, não há uma cultura única, mas sim, um pluralismo cultural, movido por diferentes ideologias, tanto organizacional quanto específicas da área em que o especialista atua (Dill, 1982). Um exemplo deste último é o professor de economia, que segue uma determinada corrente de pensamento (Clark, 1983).

Portanto, nestas organizações, a cultura de liberdade e autonomia dos especialistas que formam a base da organização dificulta sobremaneira a atuação dos gestores da mesma (Billing, 1998). Ou seja, há muita informalidade e conhecimento tácito, que complicam a gestão das organizações complexas (Birnbaum, 2000), além de que os atores envolvidos com a organização estão relacionados de forma interdependente, onde as ações de uns refletem-se em outros e assim sucessivamente (Millett, 1962, Clark, 1963, Kerr, 1963).

A questão problemática na gestão das organizações complexas foi demonstrada pelo modelo de fragmentação e de baixo acoplamento proposto por Weick (1976), que diz serem as organizações complexas, sistemas pouco acoplados entre si, e estas folgas entre os vários subsistemas presentes nestas organizações é a origem da complexidade deste tipo de organização. Clark (1961) já havia assinalado que uma organização complexa somente funciona com a divisão da organização em várias partes (subsistemas), que são administradas separadamente, porém de modo coordenado e integrado entre si. Ou seja, a presença de inúmeros especialistas de diversas áreas exige uma fragmentação e posterior junção da organização, onde as incompatibilidades entre eles e as pressões do meio envolvente externo são geridos pelos líderes da organização (Duderstadt, 2000).

Para explicar e normatizar a gestão de organizações complexas, cinco modelos de gestão foram propostos para descrever e prescrever a gestão deste tipo de organização: Modelo da Burocracia Profissional; Modelo Político; Modelo do Colegiado; Modelo da Anarquia Organizada; Modelo de Mercado. Os modelos citados foram desenvolvidos principalmente nas décadas de 70 e 80, sendo principalmente baseados em estudos em universidades, considerada pelos investigadores da área como a organização mais complexa entre as organizações complexas (Balderston, 1995). Novos modelos foram propostos na década de 90 e no início do século XXI (Clark, 2003), porém são estes cinco modelos ainda os mais observados na literatura de gestão de organizações complexas.

Estes modelos não são necessariamente independentes. Pode-se, dentro da mesma organização complexa, observar-se mais de um modelo de governança. Um resumo destas cinco modelos é apresentado no quadro 3.2.

Quadro 3.2 - Modelos de governança de organizações complexas

Modelo de Governança	Principais Características
<p>Modelo da Burocracia Profissional</p> <p>Baseado nas obras de: Blau (1973), Corson (1975), Mintzberg (1979, 1989), e Maassen e Potman (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações complexas são duais: apresentam uma estrutura/burocracia profissional (por exemplo, professores em universidades, médicos em hospitais) e uma estrutura/burocracia administrativa; • Existência de subunidades autônomas dentro de uma grande organização; • Existência de autoridade, hierarquias, regras, normas, políticas muito bem definidas, porém observa-se grande resistência à mudanças e à inovação; • O principal administrador faz as ligações entre as duas estruturas, é um organizador e um integrador; • Caracteriza-se por ter objetivos, processos e tecnologia claros e transparentes; • Modelo fundamentado nas Teorias da Burocracia e dos Sistemas Formais Clássicos;
<p>Modelo Político</p> <p>Baseado nas obras de: Baldrige (1970, 1971), e Pfeffer e Salancik (1974)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações complexas contêm vários grupos de interesses conflitantes (internos e externos); • Estes grupos atuam como “pequenos estados soberanos”, que seguem interesses próprios, com objetivos e estratégias próprias; • Neste modelo, observam-se “arenas políticas”, onde interesses diversificados, ou não coincidentes, se confrontam; • Cada grupo luta pelo poder, que leva a compromissos e ajustamentos; • Características comuns a este modelo: participação fluida, caráter normal do conflito, fragmentação de interesses, autoridade limitada, diferenças de <i>status</i> entre grupos; • O poder é utilizado de maneira sutil para a conquista de adeptos e apoiadores; • Processo de tomada de decisão sofre pressões políticas; • Principal gestor está no centro das lutas e raramente comanda, pois normalmente negocia com as partes; • Caracteriza-se por ter processos e tecnologia claros e transparentes, porém objetivos conflitantes; • Modelo fundamentado nas Teorias do Conflito, dos Grupos de Interesse, dos Sistemas Abertos, do Poder da Comunidade;
<p>Modelo do Colegiado (ou Clã)</p> <p>Baseado nas obras de: Millett (1962, 1968, 1979)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A organização é composta por uma série de grupos fiéis e tradicionais entre si (como professores, investigadores, alunos na universidade, ou médicos, enfermeiros nos hospitais); • Formam comunidades que compartilham objetivos e metas comuns, e trabalham em cooperação; • Estas comunidades influenciam a posição política da direção da organização; • É centrada na autoridade do profissional que forma a base da organização; • Não há uma relação hierárquica de autoridade, mas sim um conjunto de interesses e uma interação entre os grupos para chegar a consensos; • Exige uma liderança forte para minimizar conflitos de interesses; • O processo de tomada de decisão é democrático, e procura atender as necessidades e os desejos das várias comunidades da organização; • Caracteriza-se por ter objetivos claros e transparentes, porém processos e tecnologias ambíguos ou confusos; • Modelo fundamentado na Teoria das Relações Humanas;

Modelo de Governança	Principais Características
<p>Modelo da Anarquia Organizada</p> <p>Baseado nas obras de: Cohen, March e Olsen (1972), Cohen e March (1974), Weick (1976, 1979) e Ellström (1983)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizações com objetivos problemáticos, tecnologia pouco clara e participação fluida; • Atores destas organizações usam estratégias diferentes e desconectadas, sendo a organização um conjunto de estratégias não ligadas entre si; • Ênfase na inovação e no empreendedorismo informal; • Encontra-se um conjunto disperso de ideias em uma estrutura pouco coerente; • Os processos internos da organização são pouco compreendidos pelos seus integrantes; • Objetivos são atingidos mais por acidente do que por planejamento; • Atingir objetivos depende de um complicado entrelaçamento entre os elementos da organização, cujos objetivos podem variar com o tempo; • O principal gestor deste tipo de organização exerce funções ambíguas e tenta juntar as partes para constituir o todo, age como um facilitador na continuidade de um processo no qual as decisões não são tomadas, simplesmente acontecem; • Tomada de decisões é realizada em um ambiente ambíguo; • Caracteriza-se por ter objetivos, processos e tecnologias ambíguos ou confusos; • Modelo fundamentado na Teoria da Complexidade;
<p>Modelo de Mercado</p> <p>Baseado nas obras de: Uchi (1980), e Cameron e Ettington (1988)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mais usual em organizações complexas privadas com fins lucrativos; • Liderança dirigida a resultados; • Centralização de poder; • Busca da eficácia e eficiência sem comprometer o serviço prestado; • Preocupação com competitividade e com o controle da organização; • Uso contínuo de ferramentas de gestão, como o planejamento estratégico, marketing, controles, entre outros; • Muitas semelhanças com as organizações empresariais tradicionais; • Caracteriza-se por ter objetivos, processos e tecnologias semelhantes às organizações empresariais; • Modelo fundamentado nas Modernas Teorias Econômicas e Organizacionais (Teorias de Estratégia, de Marketing, entre outras).

Fonte: Elaboração própria

E um comparativo entre estes cinco modelos mais usualmente comentados na literatura é apresentado no quadro 3.3.

Quadro 3.3 - Comparativo entre os cinco modelos tradicionais de governança de organizações complexas

Elementos de Decisão	Modelo Burocrático	Modelo Colegiado	Modelo Político	Modelo Anarquia Organizada	Modelo de Mercado
Concepção	Estruturalista	Recursos humanos	Política	Simbólica	Mercado
Valores	Eficiência operacional com organização hierárquica	Responsabilidade compartilhada, pois os atores compartilham premissas fundamentais sobre os propósitos e processos organizacionais	Múltiplos, não consensuais, baseados em interesses próprios, pois os atores têm interesses diversos, além de quaisquer objetivos mais altos	Difusos, múltiplos, implementados pela oportunidade, pois os atores têm interesses mais diversos, além de objetivos mais altos	Atendimento às necessidades dos clientes, com resultados financeiros positivos

Elementos de Decisão	Modelo Burocrático	Modelo Colegiado	Modelo Político	Modelo Anarquia Organizada	Modelo de Mercado
Alternativas	Histórico de ausência de procura de rotinas no ambiente, leva a repertório limitado e orientação para a tradição	Determinadas pelo <i>back-ground</i> e pelos interesses dos participantes e pelas relações nas discussões, levando ao desenvolvimento iterativo e interativo de alternativas, com ampla gama de alternativas	Expressões dos próprios interesses dos atores, e implica em sectarismo	Problemas e soluções oscilantes, variáveis e instáveis, implicando em sectarismo	Agilidade administrativa, flexibilidade no atendimento das necessidades do mercado, orientação para o exterior da organização
Premissa	“Funcionou antes”, previsibilidade de resultados	Consenso, neste caso os participantes desejam explicar, defender, receber novas informações e ideias, mudar seu modo de pensar, usar o tempo para encontrar-se e discutir	Vencer, implica na sobrevivência dos mais preparados, na construção de coalizões, e no surgimento de arenas para negociações	Acidente, com a sobrevivência dos mais preparados, na construção de coalizões, e no surgimento de arenas para negociações	Satisfação e Lealdade, proveniente da focalização nos agentes externos ligados à organização
Escolha	Identifica os resultados dos procedimentos, sendo estes mais importantes do que a substância dos problemas (concentra-se mais na ativação do processo do que na decisão)	Concorda com a solução que satisfaça a maioria, pois há o desejo de compromisso para o bem-estar geral	Ratifica as propostas do bloco majoritário, e provavelmente não são desejadas por nenhum ator em particular, tendo pouca ou nenhuma ligação causal entre objetivos e resultados	Ratifica a coincidência, que provavelmente não são desejadas por nenhum ator em particular, tendo pouca ou nenhuma ligação causal entre objetivos e resultados	Esforço concentrado em identificar e atender as necessidades dos agentes externos à organização
Implementação	Determinada por sub-rotinas	Delegada ou realizada por cada pessoa envolvida, tendo compromisso geral com a escolha feita	Certifica e monitora detalhes das escolhas, implicando em brincar com detalhes	Incidental, implicando em brincar com detalhes	Organizada de modo profissional, com planejamento e ajustado a cada necessidade identificada

Elementos de Decisão	Modelo Burocrático	Modelo Colegiado	Modelo Político	Modelo Anarquia Organizada	Modelo de Mercado
Resultados	Previsíveis em face da natureza da estrutura organizacional e das regras de interação, sendo assim, a organização muda muito lentamente	Mudança orgânica, em decisões que envolvam grandes mudanças, as transições parecem ser relativamente graduais	Conseqüências negociadas da escolha, com mudança nas condições organizacionais	Incidentais, com mudança nas condições organizacionais	Previsíveis em face da orientação para o mercado, sendo os processos delineados conforme as respostas exigidas pelo envolvente externo à organização
Feedback	Repetição e adaptações marginais do processo de rotina	Informa, <i>ad hoc</i> , depende das observações dos participantes	Mudanças relativas no poder do ator e nas condições organizacionais	Novos problemas	Lealdade dos agentes externos à organização

Fonte: Elaborado a partir da descrição de Hardy (1996) e ampliado pelo autor

De acordo com diversos autores (Bidwell, 1965, Hall, 1972, Hurn, 1978, Bidwell e Quiroz, 1991, Dornbusch, Glasgow e Lin, 1996, Neave, 2000, Suddaby, 2002), apesar das organizações complexas aparentarem ser um modelo burocrático, com claras hierarquias e descrições das atribuições funcionais (diretores, gerentes, supervisores, coordenadores, entre outros), e que cada função deveria ser ocupada pela competência do indivíduo, um olhar mais aprofundado neste tipo de organização mostra que a realidade não é exatamente esta. Pesquisadores como Schein (1985), Levy e Merry (1986), Morgan (1986), Bolman e Deal (1991), Carnall (1995), Carr, Hard e Trahan (1996) e Clark (2003), explicaram as organizações complexas como modelos políticos, sociais e culturais em conjunto, sendo esta relação o motivo da complexidade deste tipo de organização.

As organizações complexas normalmente são moldadas por regras e crenças e pouca relação se encontra entre elas e as tradicionais empresas do mercado, como já constataram Bidwell (1965), March e Olsen (1976), Weick (1976) e Meyer e Rowan (1977). Segundo DiMaggio e Powell (1983), as organizações complexas são mais avaliadas por sua adesão a metas institucionais (por exemplo, no caso das universidades, ao ensino, investigação e serviços a sociedade), do que propriamente pela qualidade do seu desempenho organizacional.

Este tipo de organização, conforme Clark (1983), Cyert (1991), Seymour (1992), Owlia e Aspinwall (1997) e Hynes e Richardson (2007), demonstra forte resistência à mudança e corporativismo entre os inúmeros grupos que se formam dentro das organizações complexas. Para exemplificar, podem-se citar os vários departamentos dentro das universidades, com interesses difusos e por vezes conflitantes.

Bergman (1995) destacou as dificuldades de gestão de organizações complexas: sentimento de auto-suficiência pelos especialistas, fragmentação, individualismo, e poder do corpo profissional, formando assim barreiras a qualquer processo de transformação. Portanto, termos como clientes, qualidade dos serviços, desempenho, indicadores, eficiência e eficácia ainda são problemáticos em qualquer tipo de organização complexa (McCulloch, 1993).

Em resumo, a gestão desta categoria enfrenta a problemática de possuir dois tipos de autoridade: a burocracia (administradores), e a profissional (exercida pelos especialistas que são a base da organização, mas que possuem autonomia de decisão no exercício de sua função). Esta característica sempre dificultou a gestão deste tipo de organização (Baldrige, 1971, Mintzberg, 1989). Para Quinn e Voyer (1998), que investigaram os processos de formulação e implementação de estratégias em organizações complexas, estes processos raramente se parecem com os modelos analítico-rationais. Ao contrário, os autores perceberam que estes processos costumam ser fragmentados, evolucionários e intuitivos. Conclui-se então que, tal como Santiago *et al.* (2006) já destacaram, as formas tradicionais de gestão das organizações complexas, como os modelos apresentados no quadro 3.2 (p. 68), demonstram ser obsoletos e ineficientes, existindo uma pressão por diversos organismos da sociedade para que tais práticas sejam progressivamente substituídas por práticas mais eficazes na gestão da organização.

3.2 Realidade Atual: Ausência de Novos Modelos de Gestão

A emergência de novos modelos de gestão de organizações complexas decorre das mudanças do meio envolvente pelo qual a sociedade passa neste início de século XXI, como a exigência por um uso mais eficaz de recursos e melhor qualidade nos serviços prestados, que forçam a realização de reformas na gestão das organizações complexas, pois a maioria delas, senão todas, tem como principal objetivo atender necessidades sociais (Sporn, 1996). Desta forma, é urgente a modernização da gestão destas instituições (Engwall, 2007), principalmente porque, historicamente em organizações complexas, a falta de preocupação com o alcance de metas e com o controle de custos motivou pressões da sociedade, em especial governamentais, e levou a adesão a práticas de gestão do setor privado (Balderston, 1995, Michael, 1997, Bleiklie, Hostaker e Vabo, 2000, Mwita, 2000, Pollit e Bouckaert, 2000, Doherty e Horne, 2001, Kirkpatrick, Ackroyd e Walker, 2005, Melo, Sarrico e Radnor, 2008).

Em contrapartida, segundo Birnbaum (2000) e Meek (2006b), a importação de técnicas de gestão de empresas privadas para organizações complexas exige adaptações, pois não se pode ignorar as características muito peculiares destas organizações. Ou seja, qualquer tipo de planejamento com racionalidade organizacional exige análise racional, mas também manobras políticas e interações psicológicas, na tentativa de combinar os diversos interesses

presentes na organização e provenientes do meio envolvente externo à mesma, algo há muito citado por Keller (1983).

DiMaggio e Powell (1983) explicaram a tendência à importação de técnicas de gestão empresarial para as organizações complexas. No estudo realizado por ambos, eles analisaram os fatores que levam as organizações a se tornarem mais similares em estrutura, cultura e produção, um conceito conhecido como isomorfismo. As organizações tendem a modelar-se de modo semelhante a outras que apresentam bons resultados, principalmente quando as tecnologias organizacionais são mal compreendidas, quando os objetivos são ambíguos ou quando o meio envolvente cria incerteza, algo que se enquadra nas características das organizações complexas. Considerando estes aspectos, é até natural que este tipo de organização, na realidade do século XXI, veja as práticas exitosas das organizações empresariais e procure copiar seu sistema de gestão, visando o desenvolvimento da organização.

É uma mudança de paradigma análoga ao desenvolvimento científico explicado por Kuhn (1962). O meio envolvente externo às organizações complexas começa por forçar mudanças internas nestas organizações, exigindo quebra de regras e tradições (paradigmas), no intuito de facilitar a inovação e o desenvolvimento organizacional. *Stakeholders* como governos, comunidades locais, associações patronais e laborais, entidades profissionais, cada vez mais exigem competência e bom desempenho deste tipo de organização social, sem deixar de lado, é claro, seus tradicionais objetivos (Crainer e Dearlove, 1999, Neave, 2000).

Neste sentido, conforme Slantcheva e Levy (2007), uma organização complexa pode voltar-se para uma gestão mais economicamente eficaz, copiando os modelos empresariais tradicionais, porém depende da legitimação dos diversos atores sociais que compõe o meio envolvente à organização. A legitimidade, segundo Suchman (1995), é uma percepção generalizada ou suposição de que as ações de uma entidade são desejáveis, próprias ou apropriadas dentro de algum sistema socialmente constituído de normas, valores, crenças e definições. O autor afirmou que a legitimidade pode ajudar a continuidade organizacional, bem como a credibilidade da organização, algo fundamental para as organizações complexas de caráter social e de interesse público (Kinser, 2007), e facilitar o apoio passivo ou ativo para a organização e as suas atividades. Suddaby (2002) defende que é a legitimidade um fator importante na aceitação de uma inovação.

São quatro os níveis de legitimidade a serem conquistadas pelas organizações complexas: legitimidade social, legitimidade legal, legitimidade de mercado e legitimidade profissional. Qualquer organização complexa, mesmo as mais tradicionais, ao mudarem a direção dos seus esforços em prol do crescimento e desenvolvimento da organização, deve procurar legitimar as mudanças propostas nos quatro níveis, pois a falta de legitimidade pode ser uma barreira intransponível para os agentes causadores das mudanças (Birnbaum, 2000), afinal boa parte

das organizações complexas existe no contexto mais amplo de normas e valores nacionais (Nicolescu, 2007). Isto é, ações que violem, ou pareçam violar, normas e valores sociais profundamente estabelecidos podem minar a legitimidade de uma determinada organização (Stetar, Panych e Tatusko, 2007).

Considerando que, segundo Pfeffer e Salancik (1978) e Clark (1983), as organizações complexas são apenas componentes de um sistema social mais amplo e dependem do apoio desse sistema para a sua existência, os objetivos organizacionais e as atividades devem ser legítimas ou de valor para o sistema social mais amplo. As ações das organizações complexas sempre passarão pela avaliação da sociedade (Meyer e Rowan, 1977, Scott, 1991). Portanto, mudar a forma de gestão sem a anuência dos *stakeholders* externos pode fazer com que a organização perca sua legitimidade perante a sociedade. Este tem sido o caso de instituições privadas de ensino superior e organizações de saúde com fins lucrativos (Neave, 2007). Estes dois tipos de instituição buscam sua legitimação ao desenvolverem relacionamentos com seus *stakeholders* externos (Suspitsin, 2007).

Clark (1983) distinguiu quatro conjuntos de valores contra os quais as organizações complexas são julgadas por seus *stakeholders*: a justiça, a competência, a liberdade e a lealdade. Estes devem ser os parâmetros das organizações complexas para renovar sua forma de gestão, baseada nos relacionamentos com os atores envolvidos com a organização.

Desta forma, exige-se uma nova abordagem de governança e prestação de contas, além de um repensar sobre o conceito de gestão de organizações complexas, como anteriormente indicou Etzioni (1987). Segundo Jongbloed, Enders e Salerno (2008), novos sistemas de gestão deste tipo de organização devem emergir para atender às novas demandas da sociedade, conforme pode ser visualizado no quadro 3.4.

Quadro 3.4 - Comparação entre a tradicional e a nova governança de organizações complexas

Fatores	Governança tradicional de organizações complexas	Nova governança de organizações complexas
Contexto	Estável	Competitivo
População	Homogênea	Atomizada
Necessidades/Problemas	Simple, definida pelos profissionais de base	Desejos, expressados pelo mercado
Estratégia	Centrada no ambiente interno e no serviço produzido	Centrada no mercado e orientada ao consumidor
Governança através de...	Hierarquias	Mercados
Atores	Profissionais, funcionários internos e usuários	<i>Stakeholders</i>

Fonte: adaptado de Benington (2005, p. 4)

Hynes e Richardson (2007) complementam, ao afirmarem que as organizações complexas devem se aproximar dos modelos de gestão empresarial para serem mais pró-ativas no atendimento das necessidades dos *stakeholders* envolvidos com elas. Como proposta a uma realidade mutante, Uhr (1990) defendeu que as organizações complexas devem buscar as soluções para seus problemas gerenciais na gestão empresarial privada: orientação para

resultados, simplificação dos processos de tomada de decisões, maior responsabilização administrativa dos gestores. Muito da falta de resposta à sociedade vem de décadas de gestão desorganizada das organizações que prestam serviços à população em geral. Considerando que cada organização complexa faz parte de um sistema também complexo, como comunidades locais, sociedade em geral, instituições públicas e privadas, entre outros, a simplificação das relações internas e externas deste tipo de organização permite que a mesma seja gerenciável (Levy, 2007).

Portanto, considerando a realidade atual (competição por recursos e restrições orçamentárias) e as organizações complexas, para uma gestão adequada aos novos tempos deste tipo de organização, é preciso remover muitas das tradicionais barreiras e obstáculos, objetivando ganhar eficiência e eficácia com efetividade (Michael, 1997, Volkwein e Malik, 1997). Deve-se procurar soluções eficazes em um meio envolvente social cada vez mais complexo (Beach, 2008).

Sporn (1995) defende que o futuro das organizações complexas de caráter social depende de quão bem os processos internos de adaptação às mudanças externas são aplicadas. Gestão, governança e liderança são fundamentais no alcance dos objetivos deste tipo de organização. Clark (1998, 2003) afirmou que este tipo de organização, para atingir seus objetivos, deve ter uma base de financiamento diversificada, um núcleo diretor reforçado e capaz, uma capacidade de adaptação às exigências do mercado, e uma cultura empresarial integrada aos objetivos sociais da organização. Neste caso, observar-se-á uma diminuição do poder e da autonomia dos profissionais que formam a base da organização (Askling, 2001).

Mas isto não muda facilmente. Considerando que a singularidade das organizações complexas é baseada na autonomia e autoridade dos profissionais de base (Mintzberg, 1989, Dearlove, 2002), principalmente em seus núcleos ou departamentos de atuação, onde há fraco acoplamento entre os diversos setores da organização complexa (Cohen e March, 1986), surgem conflitos de poder (Baldrige, 1971), que impedem as mudanças necessárias para a evolução deste tipo de organização. Como lembrou Birnbaum (2000), os fracassos nas mudanças na gestão das organizações complexas advêm da importação direta das técnicas de gestão do meio empresarial, sem considerar as características peculiares das organizações complexas.

Este é o desafio que os líderes das organizações complexas enfrentam. Cumprir a missão da organização mesmo quando partes do ambiente, em especial os ambientes político e governamental, além de pressões internas, conduzem à mudança do estado atual de governança da organização (Young, 2002). Apesar da aproximação das organizações sociais às organizações empresariais, uma não deve ser confundida com a outra (Clark, 1998). Os líderes das organizações complexas, mesmo sob forte pressão financeira e social, além do desejo de

tornar a sua organização economicamente bem sucedida, não devem comprometer a sua missão organizacional, que é de beneficiar a sociedade.

A evolução das organizações complexas passa então pela adoção e utilização de maior agilidade e flexibilidade nas decisões, uma melhor gestão dos recursos, uma forte orientação para a sociedade, e um foco nos relacionamentos com os *stakeholders* envolvidos com a organização, ultrapassando suas barreiras históricas de resistência à mudança (Smith, 2000). Um dos grandes desafios na gestão de organizações complexas é desenvolver uma maior capacidade de resposta às demandas externas como forma de sobreviver em um meio envolvente competitivo e de profundas transformações. Portanto, isto não pode ser somente uma “moda”. As mudanças baseadas na gestão dos relacionamentos com seus *stakeholders* devem ser perenes para sustentar a sobrevivência das organizações complexas de finalidade social, apesar das dificuldades em estabelecer metas de desempenho, muitas de natureza intangível (Birnbaum, 2000).

3.3 *Stakeholders* em Organizações Complexas

Como observado no capítulo sobre a Teoria dos *Stakeholders*, tradicionalmente, os *stakeholders* são divididos em dois grupos, classificação esta proposta por Clarkson (1991): primários, que são essenciais à sobrevivência e sucesso da organização, como acionistas, clientes, empregados, e todos aqueles com poder de regulação ou outras formas de poder, e com os quais há uma forte interdependência; secundários, aqueles com os quais a organização interage, mas que não são essenciais à sua sobrevivência, como a comunidade, o governo, outras organizações e o meio ambiente. King (1995), como ampliação da proposta anterior, classificou os *stakeholders* em quatro categorias:

- Aqueles que influenciam ou são influenciados pela atuação da empresa a partir dos *inputs* (fornecedores, agentes financeiros, sindicatos, associações de classe, comunidades locais, lideranças locais);
- Aqueles que influenciam ou são influenciados pela atuação da empresa a partir dos seus *outputs* (clientes, proprietários e/ou acionistas, comunidades locais, lideranças locais, concorrentes);
- Aqueles que influenciam ou são influenciados pela atuação da empresa a partir de sua operação (proprietários e/ou acionistas, dirigentes, gerentes, funcionários);
- Aqueles que influenciam ou são influenciados pela atuação da empresa a partir de sua interação com o macro-envolvente onde está inserida (comunidades, mídia, governo, organismos internacionais, lideranças externas, comunidade científica, sindicatos, partidos políticos, parlamentares, juízes, entre outros).

Além destas, outras formas de classificação foram propostas por diversos autores, como pode ser encontrado em Goodpaster (1991), Savage *et al.* (1991), Hill e Jones (1992), Frooman (1999), Bryson (2004b), Frooman e Murrell (2005), Jones, Felps e Bigley (2007), Reed *et al.* (2009). Mas é a classificação proposta inicialmente por Clarkson (1991) que tem se mostrado a mais presente nas investigações que envolvem os *stakeholders*.

Uma análise sobre estas diversas propostas de categorizações demonstraram que os *stakeholders*, para Beach (2009), podem ser classificados conforme o interesse da empresa. Algumas dimensões desta classificação são: por risco (voluntários ou involuntários), por importância (primários/contratuais ou secundários/difusos), por localização (internos, externos ou mistos), por força (institucionais/reguladores, econômicos ou éticos), por interesses morais e econômicos (sociais ou empresariais), por dimensão (essenciais, estratégicos ou ambientais), e por relevância (latentes, expectantes, definitivos, potenciais). No entanto, nenhuma destas classificações demonstra explicar adequadamente os *stakeholders* das organizações complexas (Beach, Brown e Keast, 2009). De modo diferente das organizações tradicionais, as organizações complexas são envolvidas por uma grande quantidade de *stakeholders*, que exercem diferentes tipos de pressão, possuem múltiplos e por vezes conflitantes interesses, e provém diferentes recursos, sendo muitas vezes difícil categorizá-los (Hsieh, Curtis e Smith, 2008).

Embora a identificação dos *stakeholders* tenha sido um tema popular desde a publicação do livro de Freeman (1984), a identificação dos *stakeholders* em organizações complexas continua a ser difícil de concretizar. A nova gestão pública, influenciadora da gestão das organizações complexas mais comuns, deixando de ser elitista para assumir formas deliberativas de engajamento público, criou a expectativa de maior envolvimento da sociedade e isso tem sido reforçado pela mudança para formas mais colaborativas de governança, ampliando o espectro de *stakeholders* neste tipo de organização. Portanto, um tema comum na reformulação da atual governança e gestão de estruturas e processos de organizações complexas visa melhorar o desempenho para melhor atender às demandas dos vários *stakeholders* externos (Neave, 2002).

Desta forma, um vasto conjunto de atores atualmente participa de uma ampla variedade de iniciativas políticas e sociais. Contudo, a diversidade resultante cria dificuldades para as organizações complexas que se interessam em distinguir os tipos de atores entre as categorias de *stakeholders* (Beach, 2008).

Um ponto fundamental é que, em organizações complexas, os *stakeholders* são muitas vezes vistos como fontes de legitimidade. Estas fontes de legitimidade, ou seja, grupos ou instituições que têm a autoridade para conferir a sua aprovação a uma organização ou a uma prática de um determinado tipo, são um aspecto importante. Nos ambientes institucionais das organizações complexas, a organização refere-se a uma variedade de agentes externos. Por

exemplo, na esfera do ensino superior, as universidades não respondem apenas às agências de acreditação e associações profissionais, mas também aos órgãos governamentais, agências estatais, instituições irmãs, alunos, pais, empregadores e doadores (Slantcheva, 2007).

Nesta mesma linha, de acordo com Beach, Brown e Keast (2009), as características muito peculiares das organizações complexas indicam que uma grande variedade de grupos de *stakeholders* é susceptível de interagir regularmente com este tipo de organização. No entanto, o grau de inclusão até ao momento não foi satisfatoriamente resolvido na literatura. Pode-se argumentar que as decisões sobre a inclusão são ainda mais complicadas pelo amplo espectro de atores e grupos que podem ter, ou acreditam que têm, um direito legítimo sobre a organização com fins sociais, como, por exemplo, grupos industriais, mídia e grupos ativistas.

Portanto, diferente das empresas privadas com fins lucrativos, onde os acionistas são o principal *stakeholder* (Friedman e Miles, 2006), nas organizações complexas outros *stakeholders* possuem legitimidade moral para reivindicar seus interesses junto à organização. Entre eles, se destacam os profissionais especialistas (especialmente aqueles que possuem autonomia de trabalho e exercem poder na organização, como é o caso de professores e médicos respectivamente em universidades e hospitais), a comunidade (na medida em que as organizações complexas, em sua maioria, têm objetivos sociais), o governo (especialmente quando financiam este tipo de organização) e, sob algumas condições, os clientes ou usuários (Etzioni, 1998). Afinal, a complexidade dos problemas sociais exige a participação de diferentes públicos (Beach, 2009).

Neste sentido, Polonsky (1995), em seu estudo, definiu que os *stakeholders* em uma organização complexa podem ser: os consumidores; a concorrência; o sistema judicial/jurídico; os empregados; as instituições financeiras; o público em geral; o governo; os grupos de interesse específico (como agências de regulação ou organizações de profissionais); os meios de comunicação; os proprietários; a comunidade científica; e os fornecedores e seus canais de distribuição. Radin (1999) foi outro dos autores que categorizou os *stakeholders* ao investigar um tipo de organização próxima à categoria das complexas (empresa pública): comunidade; consumidores; empregados; proprietários; empresas financeiras; entidades estrangeiras; governo; sistema legal.

No estudo de Lim, Ahn e Lee (2005), também em investigação em empresas públicas, a categorização de *stakeholders* para organizações complexas foi dividida em quatro: *stakeholders* reguladores (governos), *stakeholders* organizacionais (clientes, fornecedores, empregados, acionistas), *stakeholders* comunitários (grupos comunitários locais, regionais, nacionais ou internacionais, organizações ambientais e outros tipos de grupos), e a mídia (imprensa, meios de comunicação, entre outros).

Em resumo, percebe-se a pouca existência de investigações que identificam e analisam os *stakeholders* das organizações complexas. Devido às especificidades deste tipo de organização, constata-se com os estudos analisados que nas organizações complexas existem três situações: número de *stakeholders* superior às empresas comuns; estes *stakeholders* exercem influências (ou são influenciados) de modo diferente das empresas comuns; não há muita clareza de quem são realmente os *stakeholders* de uma organização complexa, nem o tipo de influência que eles exercem neste tipo de organização (Friedman e Miles, 2006).

3.4 Principais Constatações da Revisão de Literatura das Organizações Complexas

Considerando o que foi exposto, algumas constatações emergem. Uma primeira constatação é que as organizações complexas são muito diferentes das organizações empresariais mais comuns. Desta forma, é suposto considerar que as mais tradicionais abordagens da gestão, quando utilizadas nas organizações complexas, podem ser menos eficazes. Não se pode considerar que a importação direta de técnicas e ferramentas do meio empresarial irá resultar em melhoria de desempenho organizacional nas organizações complexas, algo já observado por Agranoff e McGuire (2001), Mandell (2001), Keast e Hampson (2007) e Beach (2009). Sendo assim, somente uma investigação focalizada na categoria das organizações complexas produzirá um corpo teórico específico para estas organizações, que posteriormente poderá auxiliar aos profissionais que atuam nas diversas organizações complexas.

Outra constatação é que as organizações complexas são um fenômeno já conhecido pela academia, tendo sido estudado de variadas formas (Etzioni, 1987). Por outro lado, a literatura deste campo apresenta-se fragmentada e dispersa. Isto é, foram diversos os esforços para compreender o fenômeno em questão, porém as investigações não trataram as várias organizações complexas como um conjunto único, que apresenta características comuns. Esta constatação demonstra que os esforços dos pesquisadores têm sido concentrados no estudo de um ou outro tipo de organização complexa, sem considerar a categoria toda. Será que este tipo de organização, dada a sua diversidade e particularidade, não poderá ser objeto de uma sistematização relativa à sua gestão que seja unificadora de conceitos e práticas aplicáveis à generalidade destas organizações?

Somente a unificação dos estudos permitirá que descobertas, por exemplo, em universidades, possam ser úteis também em hospitais, organizações formadas por voluntários, entre outras. Esta sistematização da categoria de organizações complexas pode possibilitar o entrelaçamento entre as diversas investigações que atualmente estão dispersas na literatura. A união de esforços de pesquisa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de todo o conjunto de organizações complexas.

Além disso, por normalmente possuírem objetivos sociais, as organizações complexas mostram-se importantes para a sociedade. Não se discute a relevância de organizações universitárias, organizações de saúde, ou mesmo organizações não governamentais, para as nações de um modo geral. Todas são tidas como fundamentais para o progresso econômico e social dos países (Neave, 2000). Por outro lado, para Birnbaum (1988, 2000), as organizações complexas são geridas de modo não profissional, quase informal, possivelmente por falta de boas alternativas de gestão. Os modelos apresentados são antigos e ineficientes, estando obsoletos (Santiago *et al.*, 2006), e não apresentam soluções para os tradicionais problemas das organizações complexas, como as questões de liderança dividida (Cohen e March, 1974) e cultura organizacional diversa e plural (Clark, 1983), entre outros.

Isto talvez possa explicar a resistência à mudança nesta categoria de organização (Mintzberg, 1979). A falta de boas opções de gestão leva a uma tendência ao isomorfismo (DiMaggio e Powell, 1983), com a utilização de técnicas de gestão extraídas de organizações exitosas. Porém, isto não tem funcionado nas organizações complexas (Beach, 2009). Novos modelos de gestão para esta categoria precisam ser propostos, testados e legitimados, derrubando assim as resistências dos participantes que interagem com esta categoria de organização. Devem ser, preferencialmente, modelos de gestão genéricos, que possam ser aplicados nas diversas organizações que compõem o conjunto de organizações complexas, unificando esta área de estudo.

Uma alternativa poderá ser a abordagem destas organizações à luz da Teoria dos *Stakeholders*. Considerando o fato de que a maioria das organizações complexas possui objetivos sociais, a gestão dos *stakeholders* demonstra ser um caminho adequado para novos e modernos modelos de governança deste tipo de organização (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). Como já comentado, vários autores deste campo teórico entendem que as análises dos *stakeholders* auxiliam a identificação de problemas que podem e devem ser resolvidos (por exemplo, Freeman, 1984, Frooman, 1999, Bryson, 2004b, Friedman e Miles, 2006), principalmente nos casos onde há muitos envolvidos, mas ninguém é totalmente responsável, e que são afetados ou que tenham alguma responsabilidade parcial para agir (Beach, 2008, 2009), como é o caso das organizações complexas.

Quanto a este tipo de organização, a Teoria dos *Stakeholders*, em suas vertentes normativa, instrumental e descritiva (Donaldson e Preston, 1995), parece se encaixar bem, considerando as peculiaridades das organizações complexas (múltiplos objetivos, geralmente de difícil mensuração, que incidem sobre um variado número de *stakeholders*). Neste sentido, a gestão das organizações complexas pode basear-se na capacidade organizacional de construir relacionamentos com os seus *stakeholders*. Portanto, a Teoria dos *Stakeholders* pode contribuir para a gestão das organizações complexas, pois suas três vertentes descrevem, instrumentalizam e prescrevem ações gerenciais:

- Quanto à abordagem descritiva, as investigações podem descrever ou explicar características específicas do comportamento das organizações complexas perante seus *stakeholders*;
- Já com relação à abordagem instrumental, os estudos podem avaliar o efeito de estratégias e políticas orientadas para os *stakeholders* sobre o desempenho das organizações complexas;
- E quanto à abordagem normativa, esta pode ser utilizada para interpretar a função da organização complexa, bem como prescrever formas de gestão para os administradores destas organizações.

Neste sentido, parece correto afirmar que a Teoria dos *Stakeholders* compatibiliza-se com a necessidade de renovação da gestão das organizações complexas. Porém, há pouca investigação de organizações complexas à luz da Teoria dos *Stakeholders* (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Em suma, é uma teoria que se apresenta de forma útil para a gestão de organizações complexas. Parecendo assim que a adaptação e utilização da Teoria dos *Stakeholders* para o contexto das organizações complexas, algo não realizado até o momento, pode dar origem a um moderno modelo de gestão de organizações complexas.

Resumindo, tendo observado a necessidade da academia voltar as suas atenções para a investigação da gestão das organizações complexas na realidade contemporânea, alguns caminhos podem ser identificados. Um deles é a formalização das organizações complexas como uma categoria de organização a ser investigada. Uma primeira tentativa foi realizada neste capítulo, porém muitas lacunas ainda estão por serem preenchidas. Reunir e sistematizar estudos já publicados sobre a gestão dos diversos tipos de organizações complexas pode contribuir para o avanço no estudo de novos modelos de gestão desta categoria de organização, aproveitando-se e relacionando-se as descobertas encontradas nas diversas investigações já realizadas. É preciso levar em conta que as características comuns entre os vários tipos de organizações complexas permitem a sistematização dos estudos atualmente dispersos.

Outro caminho a seguir é a adaptação de modelos exitosos de gestão em organizações próximas às complexas, como, por exemplo, as organizações públicas e as sem fins lucrativos. Esta adaptação requer aprofundada investigação para que modelos alternativos de gestão de organizações complexas venham a emergir com base nas experiências em outras organizações de características diferentes, porém não muito distantes das organizações complexas.

Por fim, assume-se que um modelo gerencial que se apresenta compatível com as organizações complexas é a abordagem teórica que explica a gestão dos *stakeholders*. Considerando o fato de que as bases da Teoria dos *Stakeholders* estão sendo aplicadas em

campos fora da estratégia, como marketing, responsabilidade social, ética, cultura e comportamento organizacional, entre outros, vê-se uma tendência da gestão dos *stakeholders* ser mais eficaz em organizações que apresentam alto grau de complexidade, as organizações complexas. Porém, esta investigação ainda se encontra por fazer, sendo este um caminho aparentemente viável para o desenvolvimento de novos modelos de gestão para as organizações complexas.

4 Universidades e sua Gestão

Entre os participantes categorizados como organizações complexas está a universidade. Muitos dos estudos citados no capítulo anterior tiveram como objeto de estudo a universidade. Esta organização, tida como uma das mais antigas da humanidade, resiste às mudanças sociais e tecnológicas, sendo que seu formato atual ainda se assemelha às universidades medievais (Kerr, 2006). Além disso, grande parte dos estudos sobre a gestão desta organização vem das décadas de 70 e 80, e ainda prevalecem, o que denota alguma dificuldade da organização universitária para evoluir em termos de gestão (Kogan *et al.*, 2006).

É o caso, por exemplo, de conceitos como liderança e gestão de instituições de ensino superior, que muitas vezes são confusos e mal compreendidos, e, portanto, debatidos no seio da comunidade acadêmica (Cohen e March, 1983, Bergquist, 1992, Caplow e McGee, 2001). Embora a retórica intelectual possa estimular o pensamento, provocar discussões e contribuir de forma significativa para o diálogo acadêmico e da literatura, nem sempre servem para promover e melhorar o funcionamento institucional. Muitas áreas de estudo no ensino superior sofrem com a grande divisão entre a pesquisa empírica e as aplicações do mundo real. Em muitos aspectos, a continuidade da teoria à prática no que diz respeito à liderança e à gestão de instituições de ensino superior é dicotômica. Essa desconexão mina a capacidade de formular estratégias eficazes para a compreensão destes conceitos em termos de como as universidades podem ser mais eficazes (Taylor e Machado, 2006). Esta é somente uma amostra do desafio gerencial neste tipo de organização.

Olhando para a literatura sobre universidades, vêem-se duas correntes de investigação. Uma é ligada às teorias de gestão organizacional e trata de modelos de governança que caracterizam as instituições de ensino superior. Nesta vertente, investiga-se principalmente a cultura organizacional, a gestão estratégica e os processos de mudanças. Olha-se a organização universitária e investigam-se as relações entre características organizacionais, estilos de liderança e processos de tomada de decisão. Esta corrente é tratada neste capítulo. A outra linha de estudos deriva da sociologia e da ciência política, e é orientada para o ensino superior em geral, as reformas neste setor e seu impacto na governança da universidade. Esta segunda corrente foi abordada no capítulo seguinte, no tópico que contextualiza o meio envolvente externo às universidades que foram objeto de estudo desta investigação.

4.1 A Organização Universitária

A universidade é a instituição fundamental no ambiente de rápida globalização, porque ela produz (investigação) e transmite (ensino e serviços à comunidade) o volume de informação para a sociedade contemporânea (Bell, 1973, Kerr, 1995). Universidades e outras instituições de ensino superior são organizações complexas que compõem uma das maiores indústrias globais, mas que operam em formas que são estranhas à maioria das empresas (Birnbaum, 1988). É composta de uma multi-estrutura complexa, que nada mais é do que um arranjo que permite, da melhor forma possível, sua funcionalidade, sua reatividade com relação às demandas ambientais, sua estabilidade e suas estratégias. Em suma, foi a forma encontrada para a universidade cumprir sua missão de gerar e socializar os conhecimentos.

Baldrige (1980) descreveu as universidades como instituições complexas com equipes profissionais fragmentadas, que lidam com os problemas de rotina utilizando uma vasta gama de habilidades. Em geral, os professores possuem amplo conhecimento e experiência dentro de um determinado domínio ou sub-campo, o que lhes permite autoridade para a tomada de determinadas decisões dentro de uma instituição (Baldrige *et al.*, 1977). Esta complexidade é explicada por Scott (1992), que definiu ser a força do ambiente institucional diversificado (diferentes concepções culturais e posições políticas e acadêmicas) o motivo de problemas como a lentidão no processo decisório, a burocracia interna, o corporativismo e a gestão não profissional realizada por pessoas que não necessariamente possuem as competências para realizá-la. Esta posição do autor foi posteriormente reforçada nos trabalhos de Sporn (1998) e Jenks e Riesman (2002).

Na mesma linha, Lockwood (1985) definiu a universidade como organização complexa por causa das seguintes características: complexidade dos objetivos, limitada capacidade de medir resultados, autonomia dos profissionais que formam a base da organização, estrutura de autoridade difusa, fragmentação interna. Já Pollock e Cornford (2004) afirmaram ser um conjunto de acadêmicos que juntos descobrem e disseminam o conhecimento, são governados por um modelo de colegiado, são baseados em uma estrutura complexa de comitês, e contam com alto grau de autonomia individual e departamental. Em uma concepção mais moderna, para Wagner e Newell (2006), a estrutura da universidade é desenhada no intuito de atender as necessidades de múltiplos *stakeholders*.

Ou seja, as universidades são um tipo de organização que desenvolvem atividades bastante peculiares e que exigem práticas de gestão específicas. Seu principal negócio envolve a criação e a disseminação do conhecimento (ensino e pesquisa), atendendo as demandas das suas comunidades, tanto internas quanto externas (Clark, 1983). Promovem o aprendizado, a cultura, o desenvolvimento sócio-econômico e as condições de vida da sociedade (Lazzeretti e Tavoletti, 2006). Para cumprir os seus objetivos, deve estabelecer metas a cumprir, formular estratégias e constantemente aperfeiçoar seus processos de gestão (Bok, 2003).

O principal desafio, sem dúvida, é atender todas as exigências que recaem sobre as universidades, tanto no cumprimento da sua missão, quanto na obtenção de resultados econômicos que demonstrem competência na utilização de recursos escassos (Bowen e Fincher, 1996). As universidades são consideradas um importante ingrediente para a inovação na sociedade do conhecimento e, como tal, estão experimentando importantes mudanças. Se antes eram os produtores e os guardiães do conhecimento para seu próprio bem, estas instituições de ensino superior estão cada vez mais sendo solicitadas a gerar conhecimento útil e de transferi-los para o sistema econômico. O conceito de difusão de conhecimento, portanto, tornou-se tão relevante para a missão da universidade como a criação de conhecimento (Gassol, 2005).

Van Vught e Maassen (1992) identificaram algumas das características fundamentais das universidades:

- A principal atividade é baseada no conhecimento;
- A divisão entre disciplinas e a organização dos conhecimentos e métodos de investigação são a base da organização das universidades, criando uma estrutura altamente fragmentada de departamentos;
- Os processos de decisão são muito difusos e as diferentes sub-unidades das universidades estão preocupadas com seus próprios objetivos e metas, mesmo que não respeitem a estratégia organizacional;
- Dentro de cada campo científico, as universidades podem ser inovadoras e adaptáveis, embora a maioria das inovações sejam incrementais, no entanto, a nível estrutural, as universidades são muito resistentes à mudança;
- É claro que estas características organizacionais não podem ser dissociadas das condições do meio envolvente que afetam as universidades.

Outra caracterização foi dada por Wolff (1999). O autor dividiu as universidades em quatro tipos, sendo a distinção entre eles, o objetivo da instituição:

- Universidade como santuário do saber: desenvolvimento do saber, dos conhecimentos e da capacidade de reflexão dos estudantes;
- Universidade como campo de treinamento para profissões liberais: instituição que estuda as ocupações que exigem ensino superior (com foco profissionalizante) e treinamento especializado;
- Universidade como agência de prestação de serviços: foca a disponibilização dos conhecimentos para a sociedade em forma de prestação de serviços (venda de tecnologias, estudos, treinamentos, assessoria, entre outros);
- Universidade como linha de montagem para o homem do sistema: instituição como empresa capitalista, formando homens necessários ao mercado, e respondendo à lógica do mercado em termos de processo de formação e desenvolvimento do conhecimento.

Já Michael (2004), que caracterizou historicamente a evolução das universidades ao longo do tempo, demarcou as principais mudanças, denominando-as de eras:

- A primeira era foi o elitismo, caracterizada por um pequeno número de universidades, mercado com mais demanda do que oferta e poucos indivíduos tinham a chance de entrar no seleto grupo de formados no ensino superior; as responsabilidades gerenciais limitavam-se a poucos controles, mordomias e contabilidade bastante básica;
- A segunda era foi o reconstrucionismo, caracterizado pela democratização e massificação dos serviços oferecidos ao mercado, além de alto financiamento educacional estatal; a gestão voltava-se para o crescimento do mercado, porém ainda com poucos controles e contabilidade ainda básica;
- A terceira era foi o reducionismo, marcado por forte restrição financeira do mercado de demanda, competição por alunos-consumidores, reestruturação, redução de receitas, política do “fazer mais com menos”, melhoria de imagem pública, desenvolvimento de novas formas de financiamento educacional; a gestão foi marcada por aumento de taxas, aumento do controle contábil, planejamento estratégico, TQM (Gestão pela Qualidade Total), corte de custos e gastos mais conscientes;
- A quarta era, a atual, é o empreendedorismo, que se caracteriza por aumento de competição entre as instituições, foco no mercado de demanda, privatização, aumento do número de instituições com fins lucrativos; a gestão se baseia em formas criativas para obtenção de fundos e posicionamento de mercado, consciência da relação custo-receita, gerenciamento de dados estratégicos, revisão dos programas oferecidos, novas estratégias de arrecadação de fundos para novos investimentos; neste conceito incluem-se as chamadas “universidades empreendedoras”.

Portanto, considerando os estudos citados e as características apresentadas no capítulo sobre as organizações complexas, observa-se na universidade: metas e objetivos ambíguos, indefinição na divisão do trabalho, problemas com autoridade, descoordenação do poder decisório, excesso de personalismo, imprecisões no processo de comunicação, falta de interação da instituição com o seu meio envolvente interno e externo, algo já destacado tanto por Cohen e March (1974), quanto por Becher e Kogan (1992). Há, portanto, uma complexidade inerente à estrutura organizacional das universidades, com uma variedade de processos e atividades independentes e ao mesmo tempo relacionadas em si. Para demonstrar esta complexidade organizacional, um comparativo entre a universidade e as empresas comuns é apresentado no quadro 4.1.

Como Meyer Jr. (1982) concluiu, os principais fatores que diferenciam a universidade das empresas do mercado são: a natureza política que predomina na tomada de decisões; a exigência de uma estrutura descentralizada e fragmentada; a dificuldade de medir os produtos resultantes da ação organizacional; a ausência de padrões de desempenho e

compromissos com os resultados. É esta a organização a ser gerida pelos administradores universitários.

Quadro 4.1 - Comparativo universidade e empresas comuns

Características	Universidade	Empresa
OBJETIVOS	Múltiplos Prestação de serviços (públicos e/ou não lucrativos) Variáveis	Definidos Econômicos (lucros) Consensuais
TECNOLOGIA	Produz conhecimento e não tecnologia	Definida
ESTRUTURA	Burocracia centralizada (universidade de menor porte) Burocracia descentralizada (universidade de maior porte) Hierarquia baseada em meritocracia como critério	Hierarquizada Claramente definida Poder e propriedade Estrutura centralizada (pequenas empresas) Estrutura descentralizada (grandes empresas)
PARTICIPANTES	Dirigentes rotativos Professores Alunos e funcionários	Acionistas Dirigentes Técnicos e trabalhadores
CLIENTELA	Alunos Comunidade em geral Comunidade científica	Empresas População
PRODUTO	De difícil mensuração	Quantificável
ADMINISTRAÇÃO	Padrões de desempenho recentes Limitada utilização dos princípios administrativos Menor racionalidade no uso dos recursos disponíveis Pouco enfoque sobre o sistema de avaliação organizacional	Padrões de desempenho definidos Alta utilização dos princípios administrativos Intensa racionalidade no uso dos recursos disponíveis Compromissos com resultados Desempenho organizacional medido por variáveis (instrumentos qualitativos de análise) Retorno sobre o investimento Custo/benefício
PROCESSO DECISÓRIO	Racionalidade política/científica Decisões baseadas no interesse político/social/científico Participação de diversos grupos de interesse Unidades autônomas de decisão	Racionalidade econômica Decisões baseadas em fatores econômicos e quantitativos Sistema integrado de decisão
AMBIENTE	Altamente competitivo (atual) Vulnerável a fatores ambientais Criativo e transformador do resultado da atividade	Altamente competitivo Altamente vulnerável a fatores ambientais As vezes inovativo

Fonte: adaptado de Meyer Jr. (1982, p. 61)

4.2 Gestão de Universidades

Para explicar a gestão das universidades, primeiro é preciso esclarecer como ela é estruturada. Kast e Rosenzweig (1985) definiram quatro grandes áreas de gestão neste tipo de organização:

- Gestão acadêmica: é o exercício das funções acadêmicas (ensino e investigação);
- Gestão dos serviços educacionais: envolve a admissão e manutenção de alunos, bem como os registros das realizações acadêmicas dos mesmos;
- Gestão empresarial: inclui atividades como finanças, contabilidade, compras, gestão de serviços auxiliares, operação e manutenção das instalações universitárias;
- Relações públicas: refere-se aos relacionamentos da instituição com a mídia, com os ex-alunos, com as empresas, com os governos e com outros *stakeholders*.

Considerando este formato organizacional, Hardy e Fachin (1990), em estudo sobre gestão universitária, descreveram os modelos de gestão desta organização, baseando-se nos modelos gerenciais das organizações complexas:

- O primeiro é a Burocracia Acadêmica relacionada ao modelo burocrático de Max Weber, adaptado por Henry Mintzberg para as organizações profissionais; um exemplo deste modelo na universidade é a gestão dos serviços periféricos (cantinas, bibliotecas, dormitórios, entre outros) e a gestão administrativa (compras, matrículas, decisões financeiras, contabilidade, etc);
- Outro é o modelo de Colegiado, sendo a forma mais utilizada nas organizações acadêmicas em todo o mundo; é a efetiva participação das comunidades ligadas às universidades; como exemplos, pode-se citar os senados e conselhos diretivos presentes em grande parte das universidades tradicionais, em especial as públicas, e como participantes tem-se professores, alunos, gestores, membros da comunidade;
- O terceiro, o modelo Político; a universidade é um sistema político, onde grupos de interesse exercem seu poder em benefício próprio; um bom exemplo é a definição dos orçamentos de uma universidade, onde muitas vezes constata-se que quem recebe maiores financiamentos é quem tem mais poder, e não os maiores em tamanho ou mesmo os de melhor reputação;
- O quarto modelo, a Anarquia Organizada; na universidade existe pouca coordenação e controle, onde cada indivíduo é um autônomo tomador de decisões; exemplos disto estão nas decisões dos departamentos (parcerias com empresas, realocação de professores, decisões de pesquisas, entre outros) que a alta gestão da universidade não possui nenhum tipo de controle;
- Tem ainda o modelo Cibernético, proposto por Birnbaum (1988), que nada mais é do que a junção de todos os quatro modelos citados.

Hardy e Fachin (1990) definem que é raro encontrar universidades em um modelo único. O que se vê nestas instituições de ensino superior é uma mistura de todos os modelos (algo como o modelo Cibernético), sendo que um tende a ser mais forte. Por exemplo, no caso das universidades privadas, a burocracia acadêmica tende a se destacar. Já nas universidades públicas, encontram-se, principalmente nas mais tradicionais, os modelos de colegiado ou político. Já as universidades públicas mais recentes e as universidades voltadas quase que

exclusivamente para a investigação, a anarquia organizada muitas vezes prevalece. Ainda há um quinto modelo, não citado pelos autores, o modelo de Mercado. Este modelo é muito encontrado nas mais novas instituições privadas de ensino superior, em especial as de menor porte e com fins lucrativos (Kirp, 2003).

Considerando as constatações de Hardy e Fachin (1990), gerir universidades significa administrar objetivos ambíguos, vários círculos eleitorais, tecnologias pouco claras, profissionais de base (ou professores) altamente especializados e vulnerabilidade ambiental. A gestão de uma universidade tem de levar isso em conta e desenvolver uma abordagem correspondente ao seu estilo. Muitas vezes, questões de governança partilhada, o papel da liderança e a mudança do cumprimento burocrático para a gestão profissional, tem sido as grandes preocupações.

De Jager (1992) afirmou que o sistema dual de governança do ensino superior (administradores e profissionais especialistas) limita a utilidade das técnicas tradicionais de gestão, raciocínio este compartilhado por Blau (1994). Já Ouchi (1980) classificou esse sistema em três categorias: clãs, burocracias e mercados. Clãs procuram controlar o comportamento organizacional, através da partilha de valores, tradições e culturas, tais como aqueles encontrados entre os docentes em departamentos. Burocracias de controle fazem a gestão através da autoridade hierárquica e regras, tais como o estado ou agências de acreditação. Mercados invocam forças, como a concorrência e preços, para moldar o comportamento organizacional da universidade.

Além disso, problemas variados afetam o ensino superior. Na maioria dos casos eles se caracterizam por serem multidimensionais, abrangentes, complexos e exigem planejamento, implementação e avaliação. Embora muitos destes problemas não sejam novos para o meio envolvente do ensino superior, fatores sociais, tecnológicos, econômicos e políticos estão alterando a maneira pela qual eles devem ser vistos. Algumas das questões mais importantes na mente dos líderes educacionais de hoje são: mudanças demográficas dos estudantes; alteração e diminuição das bases de recursos financeiros; necessidade de angariação de fundos e de atividades de desenvolvimento; a ética em relação a todos os serviços e programas oferecidos (DePree, 1989, 1992, Vandament, 1989, Simerly, 1991, Wheatley, 1992, Anderson, 1993, Hauptman, 1993, Gaff e Simpson, 1994, Owens, 1995, Huissman, 1998, Bush, 2000, Birnbaum e Shushok Jr., 2001, Pusser, 2002, Morley, 2003, Tomlinson, 2004, Shapiro, 2005, Kogan *et al.*, 2006).

Estes aspectos foram representados no triângulo de Clark (1983), que estabeleceu três poderes que exercem forte influência sobre a gestão das universidades: o governo, a oligarquia acadêmica e o mercado. Particularmente na realidade atual, o mercado ganhou importância e poder sobre os outros dois poderes. Nota-se que as universidades, mesmo as mais tradicionais, vêm utilizando práticas que são influenciadas pelo setor empresarial (Bok,

2003, Newman, Couturier e Scurry, 2004, Slaughter e Rhoades, 2004). Isto é uma forma de comprovar que estas instituições de ensino superior estão cada vez mais orientadas para seus *stakeholders* (Chaffee, 1998, Kirp, 2003).

Neste contexto mais atual, grande parte da literatura sobre a gestão universitária e de outros tipos de organizações de ensino superior tem se concentrado em questões gerais relativas ao setor na sociedade do século XXI. Questões relativas à governança (Pusser e Turner, 2004, Lechuga, 2006), à acreditação (Kinser, 2005), à política (Pusser e Doane, 2001, Kirp, 2003, Newman, Couturier e Scurry, 2004), ao impacto econômico (Breneman, 2005) e à influência que estas instituições têm sobre o ensino superior (Breneman, Pusser e Turner, 2001, 2006, Ruch, 2001, Berg, 2004, Washburn, 2005, Pusser, 2006, Lechuga, 2008) estão entre os temas que têm recebido maior atenção.

Como as universidades, e todas as demais instituições que oferecem o ensino superior, vivem um meio envolvente de mudanças e transformações que desafiam as suas estruturas tradicionais e as suas estratégias, problemas como lentidão do processo decisório, burocracia interna, corporativismo, competência docente, qualidade discente, formas de gestão, contribuem para um baixo desempenho organizacional deste tipo de organização. Para Julius, Baldrige e Pfeffer (1999), isto deve-se ao fato de que as instituições de ensino superior são multidimensionais, caracterizadas por três fatores organizacionais específicos para este tipo de organização: interdependência (não há liderança única, mas sim coligações e relações entre várias partes), diversidade (reúne diversas pessoas com diferenças marcantes em conhecimentos e orientação para o trabalho) e diferentes paradigmas de autoridade (autoridade na gestão, autoridade acadêmica, autoridade profissional).

Portanto, propor soluções para o desafio organizacional na universidade também tem ocupado as agendas dos investigadores: adaptação institucional (Cameron e Tschirhart, 1992, Zusman, 1994, Hearn, 1996, Bush, 2000, Kogan *et al.*, 2006), reestruturação (Gumport, 1993, Rhoades, 1995, Slaughter, 1995, Shumar, 1997, Pusser, 2002, Tomlinson, 2004), melhoria de desempenho (Cameron, 1984, Dill e Sporn, 1995b, Peterson, 1995, Gumport e Pusser, 1997, Bolman e Deal, 2003), atendimento das reformas governamentais, a autonomia institucional e a responsabilização (Van Vught, 1989, Berdahl e Millett, 1991, Altbach, 1998, Bok, 2003), a diversificação dos fundos, reforço do núcleo administrativo e gestão empresarial (Clark, 1996a, 1996b, Slaughter e Leslie, 1997, Huisman, 1998, Caplow e McGee, 2001, Jenks e Riesman, 2002, Shapiro, 2005, Kerr, 2006), liderança transformadora e gestão da qualidade (Cameron e Tschirhart, 1992, Dill, 1993, Shumar, 1997, Bush, 2000, Tomlinson, 2004, Kogan *et al.*, 2006). Todo este esforço de investigação objetiva contribuir para a universidade implementar sua missão e objetivos em suas estruturas e rotinas, tornando a missão mais visível para os membros da universidade (Etzkowitz e Klofsten, 2005, Moray e Clarysse, 2005).

4.3 Necessidade de Mudanças na Gestão de Universidades

Na atual realidade de mercado, a universidade pode ser considerada uma “empresa” prestadora de serviços educacionais para os clientes, que são estudantes, empresas e empregadores. Assim como para outras empresas e instituições, também deve ser natural para estas instituições de ensino superior mudarem seus processos e atividades atuais e criarem um novo modelo de negócio que presta serviços educacionais em novas condições sociais (Drozdová, 2008). Isto é, no âmbito das universidades está a necessidade de serem empresas do saber, que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão, sem deixar de desenvolver a visão empresarial que há em sua natureza administrativa (Hardy, 1996).

Isto se deve ao fato de que as universidades estão sendo obrigadas a demonstrarem explicitamente para a sociedade que fazem uso eficaz e eficiente dos seus recursos, e que suas atividades apresentam relevância para o mercado de trabalho, algo que se consegue somente com uma gestão moderna e adequada à realidade atual. Portanto, mudanças gerenciais são necessárias porque, segundo Keller (1983), as organizações que oferecem o serviço de ensino superior estão entre as organizações com gestão menos eficaz, mesmo em países onde o ensino superior é considerado de alto nível, como os países anglo-saxões. Para Michael (2005), esta realidade persiste até hoje, porém o autor reconhece a dupla natureza do ensino superior e a necessidade de aplicar estratégias de negócios ou de mercado adaptadas ao setor de ensino superior. Sem esta aplicação seletiva de estratégias, alguns esforços no sentido de reformar a gestão da universidade poderão ter menos sucesso, enquanto outros podem ser totalmente contraproducentes.

Ou seja, o desafio da gestão universitária contemporânea refere-se aos múltiplos papéis assumidos por universidades e ao aumento extraordinário do número de disciplinas, que aumentam a complexidade do ambiente da universidade. Ao mesmo tempo, as restrições de financiamento, a rápida evolução da tecnologia e a crescente dificuldade na coordenação das atividades da universidade, aumentam a incerteza e o dinamismo do ambiente universitário. As implicações deste cenário para a gestão das universidades podem ser analisadas em termos da evolução do ambiente universitário da universidade clássica até os tempos modernos (Davies, 1987, Hounshell, 1996, Bok, 2003).

Esta análise indica que a gestão das universidades deve ser adaptada para um meio envolvente mais complexo e dinâmico. É preciso entender que a envolvente externa é, de longe, a mais poderosa fonte de mudança interna nas universidades (Baldrige e Deal, 1985). Esta envolvente tende a gerar uma universidade mais orgânica do que burocrática, ou seja, que possui estruturas mais flexíveis, com regras menos formais e mais ajustes mútuos. Organizações universitárias neste formato são mais inovadoras e adaptáveis às mudanças no ambiente. Isto contrasta com a estrutura departamental e burocrática das universidades tradicionais, que torna mais difícil desenvolver novos programas de educação, adaptados às

necessidades do mercado de trabalho, e novos programas de pesquisa interdisciplinares, que exigem a cooperação e a articulação dos diversos recursos departamentais (Birnbaum e Shushok Jr., 2001). Este demonstra ser um dos problemas centrais da universidade moderna e soluções para este problema, provavelmente, passam por reformular o próprio fundamento da gestão da universidade (Rosenberg e Nelson, 1996).

Portanto, segundo Gornitzka (1999), seria contraproducente se as universidades não caminhassem para uma gestão baseada no mercado. Neste sentido, o papel do estado é mínimo, assumindo-se que praticamente todas as ações do estado e as atividades dos organismos públicos serão menos eficientes, eficazes e justas que as atividades dos agentes relacionados com o mercado. Neste caso, o papel das universidades é a entrega de serviços como o ensino, e os critérios de avaliação destas instituições de ensino superior são a eficiência e a flexibilidade (Harvey, 2000). O estado atua somente como observador, deixando as universidades em um mercado auto-regulado. Assim sendo, a forma dominante de organização é semelhante ao das sociedades incorporadas em um mercado competitivo e a mudança no ensino superior depende da taxa de estabilidade ou mudança no ambiente (Miller e Edwards, 1995, Mainardes, Ferreira e Domingues, 2009).

Isto é, conforme afirmou Engwall (2007), as universidades modernas devem evoluir e passar a agir da mesma forma das corporações empresariais, contando com a redução do controle governamental e o estímulo à participação das universidades no mercado. Isto força que estas organizações busquem uma gestão mais profissional e empresarial, focando áreas como marketing, estratégia e finanças. É a orientação para o negócio “ensino superior”, a busca pela racionalidade em uma organização de caráter complexo (Bok, 2003, Gould, 2003). Ao mesmo tempo, as empresas voltam seus olhares para a universidade. O desenvolvimento tecnológico e a inovação apresentam-se atualmente como importantes diferenciais no mercado. E isto se busca na universidade (Prusak, 1997, Crainer e Dearlove, 1999, Woollard, Zhang e Jones, 2007).

Porém, há limites. É importante recordar que as universidades têm uma missão pública. Isso significa que elas produzem serviços que resultam em benefícios para a sociedade em geral. Além disso, o governo impõe algumas normas com relação à qualidade dos serviços prestados e ao acesso aos serviços. No entanto, em grande medida, o estado vem deixando uma grande margem de liberdade às universidades para determinar o conteúdo do ensino e da pesquisa (Considine, 2002). Neste clima de desregulamentação, as universidades foram colocadas mais longe do estado e cada universidade passou a ter de buscar a sua legitimidade na forma e medida em que os seus serviços são aceitos e valorizados pelas diversas partes interessadas na sociedade. Universidades ganham e mantêm sua legitimidade social através das formas e meios de garantia da qualidade. Este é o desafio da atualidade, uma governança responsável (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

4.4 Novas Formas de Gestão de Universidades

A pressão sentida pelas universidades para se tornarem mais competitivas, eficientes, eficazes e adequadas às necessidades dos seus *stakeholders*, levaram a um crescente interesse na avaliação do desempenho organizacional (Mainardes, Ferreira e Domingues, 2009). Como resultado, sistemas de gestão de desempenho têm sido implementados em algumas universidades e muitas dessas instituições já começaram a repensar as suas formas de organização e gestão, muitas vezes passando de modelos tradicionais de gestão participativa (um misto dos modelos burocrático e colegiado) para modelos mais executivos de gestão (Vilalta, 2001, Dickeson, 2003, Michael, 2004). Como resultados esperados no longo prazo, busca-se a construção de uma sociedade bem-educada e que contribua para o desenvolvimento econômico (Boland e Fowler, 2000).

Esse fenômeno tem sido ressaltado por diversos autores, utilizando conceitos como o “gerencialismo” (*managerialism*) (Miller, 1995, Reed, 2002, Amaral, Magalhães e Santiago, 2003), e ainda os mais recentes “novo gerencialismo” (*new managerialism*) e “nova gestão pública” (*new public management* ou NPM) (Deem, 1998, 2001, Meek, 2002, Reed, 2002). Para Santiago e Carvalho (2003), o “gerencialismo” (*managerialism*) é normalmente identificado como um conjunto de processos e instrumentos de gestão, tecnicamente indiscutíveis, e social e politicamente neutros. Seus principais objetivos são a realização da eficiência e da avaliação do desempenho dos sistemas de ensino superior (Rosa e Amaral, 2007).

A transição da gestão do ensino superior para o gerencialismo é, segundo Currie e Newson (1998), parte integrante do impacto da globalização sobre o ensino superior, onde a ideologia de mercado é fundida com um conjunto de práticas de gestão extraídas do setor empresarial, como, por exemplo, prestação de contas, privatização, *budgets*, *downsizing* e terceirização. Teichler (2003) descreveu a universidade gerencial como caracterizada por: redução dos controles processuais pelo governo; competências de maior alocação de recursos nas instituições de ensino superior; aumento dos poderes da gestão (ou seja, o poder crescente dos executivos dentro das instituições de ensino superior); crescimento do número de profissionais no ensino superior combinada com uma redução do papel da profissão acadêmica; e uma importância cada vez maior de mecanismos de avaliação, relatórios, entre outros.

O surgimento do “gerencialismo” teve duas conseqüências importantes para o ensino superior. Primeiro, tem promovido uma visão dos gestores públicos como empresários de um novo governo, mais enxuto, e cada vez mais privatizado, emulando não só as práticas, mas também os valores do negócio (Denhardt e Denhardt, 2000), o que levou à utilização de técnicas de gestão do setor privado. Segundo, vem restabelecendo a confiança nos serviços públicos, incluindo universidades.

É importante distinguir entre o “gerencialismo” como uma ideologia para a mudança estratégica dos serviços públicos em geral e a necessidade de dar às universidades maior flexibilidade e eficácia na administração (Rosa, Saraiva e Diz, 2005). Neste último caso, os processos de gestão e novas ferramentas devem ser meros instrumentos ao serviço das instituições e sua gestão, sem assumir papéis determinantes na definição das suas metas e estratégias (Meek, 2003, Amaral, Magalhães e Santiago, 2003). Ou como Trow (1994) demonstrou anteriormente, deve-se estabelecer uma distinção entre um gerencialismo “hard” e um “soft”. Este último considera a universidade como autônoma, governada por suas próprias normas e tradições, com uma gestão racionalizada e mais eficaz, e ainda cumprindo as suas funções definidas pela comunidade acadêmica em si.

Segundo Santiago *et al.* (2006), em termos de estrutura, a nova abordagem gerencial das universidades resulta em uma maior diferenciação de poder e autoridade dentro destas instituições. Mas também surgem diferenciações horizontais de estruturas organizacionais relacionadas com a criação de novas unidades dedicadas à interação com o mercado e para apoiar a comercialização de atividades de ensino e pesquisa, como os centros de investigação interdisciplinares, os centros de aprendizagem, as unidades de serviço, e as unidades de educação à distância e de educação continuada. A influência das novas unidades em universidades pode ser bastante forte para gerar uma mudança cultural e modificar as estruturas acadêmicas tradicionais, por meio da:

- Introdução de um espírito empreendedor em atividades acadêmicas, tanto em relação às operações externas, bem como internamente (por exemplo, a criação de um mercado interno, organizando o orçamento de acordo com diferentes centros de custo específicos identificados com as unidades, os programas de estudo ou para projetos específicos);
- Concentração de uma parte importante do poder institucional nas mãos dos gerentes executivos (acadêmicos especializados ou gestores profissionais) e a criação de novas redes organizacionais transversais às estruturas acadêmicas tradicionais e suas hierarquias.

4.5 Resistência à Mudança

Mas as mudanças não são fáceis de ocorrer. O maior desafio é entender e estar preparado para a natureza idiossincrática das universidades. A adoção de práticas de negócio de modo cego aparentemente não deve funcionar (Birnbaum, 2000, Sporn, 2003). Como organização complexa, a universidade sofre forte resistência à mudança. Esta resistência vem principalmente dos acadêmicos e educadores. Como reação à perspectiva gerencialista de liberalização da gestão das universidades, alguns trabalhos se destacaram:

- Suzuki (1989) - “*The Prostitution of Academia*”;

- Readings (1996) - “*The University in Ruins*”;
- Ritzer (1996) - “*McUniversity*”;
- Slaughter e Leslie (1997) - “*Academic Capitalism*”;
- Kenway e Langmead (1998) - “*The Corporatisation and Marketisation*”;
- Manne (1999) - “*The Death of the University*”;
- Aronowitz (2000) - “*The Knowledge Factory*”;
- Marginson e Considine (2000) - “*The Enterprise University*”;
- Fuller (2001) - “*Knowledge Management*”.

Portanto, apesar do gerencialismo como novo modelo de gestão de universidades ganhar força na sociedade, em especial por parte dos governantes (Cullen, 1992, Neave, 2000), observa-se que tanto gestores quanto professores continuam bem entrenchados em modelos tradicionais e elitistas de ensino superior (Meek, 2006b). Historicamente, as universidades têm sido extremamente lentas na adaptação à mudança social (Henkel, 1997).

Desta forma, como comentaram Meister-Scheytt e Scheytt (2005), gerir a mudança nas universidades é uma tarefa odiosa: ela tende a ser realizada em períodos de diminuição dos orçamentos e mexe-se com as metas da organização. As motivações por trás das ações tomadas pelas pessoas envolvidas são em sua maior parte pouco óbvias para os outros. Além disso, tradicionalmente as hierarquias são ambíguas e incertas, e as estruturas de governança são fracas. Os membros da organização costumam ser idiossincráticos e muitas vezes obstinados, por outro lado, eles são especialistas quando se trata de discutir. A cultura da organização é diversa, porque as várias disciplinas têm orientações científicas por vezes contraditórias. Rotinas defensivas estão disseminadas em toda a organização, o que torna difícil transformá-la (Argyris, 1990).

Mehralizadeh (2005) explica que esta resistência dos atores internos das universidades causa uma série de problemas administrativos: planejamentos mal elaborados e não executados; inabilidade para mudar a tradicional cultura universitária; falta de compromisso da alta gestão com os resultados; dependência do cada vez mais reduzido financiamento governamental; estrutura organizacional incompatível com a realidade; isolamento de indivíduos e departamentos; perda de qualidade no ensino e na pesquisa; distanciamento entre a universidade e a sociedade; atenção inadequada aos *stakeholders* ligados às instituições.

Tierney (2001) e Machado, Farhangmehr e Taylor (2004) também apontaram alguns problemas na mudança da forma de gestão das universidades: falta de concordância sobre os problemas, seus responsáveis e formas de resolução; falta de cumprimento de prazos por problemas com processos extensos e confusos; falta de boas avaliações por causa da necessidade de cumprimento de prazos; ineficácia nos sistemas de comunicação internos; rigidez burocrática; falta crença de que processos de mudança vão ser eficazes. Portanto, uma lógica empresarial

na gestão do ensino superior muitas vezes falha por falta de um consenso interno de que a gestão profissional é um bom caminho para perpetuar a organização.

Complementarmente, conforme resumiram Rosa e Amaral (2007), nas universidades surgem verdadeiros obstáculos para a modernização da sua gestão:

- Como ocorre em outros serviços orientados para as burocracias profissionais, as universidades têm várias finalidades e objetivos, que normalmente não são suficientemente claros, e as suas relações de prioridades podem ser difíceis de identificar;
- Uma gestão mais profissional implica a definição de uma missão da organização, bem como da identificação das necessidades e expectativas dos seus *stakeholders*; mas, segundo Birnbaum (2000), a maioria das instituições de ensino superior é incapaz de dar respostas claras para estas questões; na prática, existem vários grupos dentro e fora de uma universidade que podem ser considerados os seus *stakeholders*, que na maioria das vezes têm necessidades muito diferentes e expectativas a serem cumpridas;
- E quem são os intervenientes no ensino superior? Por um lado, há o pessoal docente, participando no processo de ensino/aprendizagem, na pesquisa e nos serviços para a sociedade; por outro lado, há os estudantes, que devem ser os responsáveis pela sua própria aprendizagem, ter motivação para aprender, e para desenvolver ao máximo as suas capacidades; e ainda tem de considerar o pessoal não acadêmico, que também desempenha um papel relevante em uma universidade;
- As universidades de hoje ainda são organizações onde há uma ênfase no individualismo, bem como um elevado grau de competição interna, onde existem poucos incentivos para o trabalho em equipe, e que sejam claramente assumidos nos objetivos organizacionais;
- Sabe-se que a mensuração de resultados é fundamental na implementação de um sistema de gestão em uma organização, pois é com base na diferença entre o desempenho esperado e o realizado que se faz a melhoria contínua da qualidade dos processos; mas como medir os resultados de uma universidade?; na maioria das vezes vários indicadores de desempenho são utilizados, tais como os resultados de alunos e professores, os recursos financeiros (públicos ou de fundos privados), os resultados em exames finais, as taxas de abandonos e as taxas de sucesso acadêmico; porém, como afirmaram Harvey e Green (1993), estas são medidas de eficiência quase exclusivamente institucionais, e utilizar somente estes índices pode ser perigoso, pois há também importantes aspectos qualitativos de desempenho que não devem ser esquecidos;
- A falta de canais de comunicação eficazes, a presença de frágeis ou desatualizados sistemas de informação, e a burocracia que afeta a tomada de decisão também são obstáculos à implementação de uma gestão mais profissional na academia; Kells (1995) argumentou que é normal as universidades não terem informações úteis e atualizadas

sobre si mesmas e a forma de como elas funcionam, ou sistemas que permitam a recolha, o tratamento e a utilização dos dados;

- A liderança é um fator crucial quando na adoção de uma gestão profissionalizada; a implementação bem sucedida de um novo formato de gestão implica em uma liderança forte, aberta ao diálogo, comprometida com os princípios e ideias que pretende implementar, capaz de envolver todos os outros membros da organização no projeto; estas condições dificilmente são reunidas em uma universidade; neste tipo de organização, geralmente é difícil assumir a verdadeira liderança, pois a autoridade se encontra dispersa por toda a hierarquia, em especial em órgãos colegiais, que tornam a mudança e a adoção de novas abordagens muito mais difícil.

Portanto, dado os imperativos do meio envolvente deste início de século XXI, há crescentes tensões entre as necessidades da universidade, que entende ser necessária uma gestão profissional (ou empreendedora), e a tradicionalmente resistente forma de sua estrutura organizacional. Birnbaum (2000) observou três tensões em especial:

1. Em uma instituição que cria e dissemina conhecimentos, não se pode aceitar o imobilismo e a ausência de mudanças;
2. Considerando a necessidade crescente da universidade para prover eficientes operações internas, não é aceitável a ineficácia dos seus departamentos administrativos, excessivamente burocráticos;
3. É crescente a disparidade entre o interesse da universidade em ser ágil, focada, inovadora e empreendedora e a cultura tradicional do departamento acadêmico.

Apesar das dificuldades, a gestão universitária deve realizar as mudanças necessárias e o desempenho das universidades deve ser medido em benefício da sociedade. Para Lewis, Hendel e Kallsen (2007), a universidade deve ser avaliada em termos de: (a) excelência acadêmica, (b) natureza e progresso dos seus alunos, (c) medida de seu sucesso no fornecimento de seus serviços, (d) desenvolvimento de recursos humanos de seus funcionários, (e) manutenção e melhoria da sua infra-estrutura física, e (f) medidas para alcançar eficiência e excelência. Portanto, conforme Clark (1998), já é tempo das universidades perceberem que uma gestão adequada somente se realiza com profissionais devidamente preparados para isto. Esta mudança tende a beneficiar consideravelmente as universidades, em termos de legitimidade, pertinência, eficiência, eficácia e atendimento às necessidades dos diversos atores envolvidos com este tipo de organização. Para Etzkowitz e Leydersdorff (1996), a necessidade da adoção de técnicas de gestão é premente, pois é preciso medir os impactos da universidade na sociedade. E isto somente se obtém com objetivos precisos, bem planejados e executados.

4.6 Novos Tipos de Universidades: Universidade Empreendedora

Mesmo tendo em conta a fragmentação das disciplinas e a multiplicidade de metas e objetivos, uma estrutura organizacional flexível permitirá que as universidades se adaptem para atender as necessidades emergentes da sociedade. A tradicional forma lenta, rígida, colegial, burocrática do governo da universidade dificulta a ampliação da capacidade de uma universidade para atender as demandas da sociedade (Neave e Van Vught, 1991, Sporn, 1996, Mora, 2001).

A literatura indica algumas propostas de novos modelos de universidades. Entre estas propostas, que objetivam vencer os obstáculos do meio envolvente competitivo, estão a adaptação institucional das universidades, de Sporn (1999), a universidade empresarial, de Shattock (2000), e a universidade empreendedora, de Clark (1998). O modelo de Sporn (1999) tratou de cinco fatores de melhoria nas universidades europeias: missão externamente focalizada, estrutura diferenciada, gestão colegiada, autonomia institucional e formas de financiamento diversificadas. Shattock (2000) destacou as características da sua universidade empresarial: competitividade, oportunismo, geração de renda, redução de custos, relevância, excelência e reputação. Porém, o tipo que mais se encontra presente na literatura é a universidade empreendedora de Clark (1998). Segundo este autor, as universidades empreendedoras são compostas por cinco elementos que formam um núcleo mínimo irreduzível: um núcleo de direção reforçado, uma busca pelo desenvolvimento, uma base diversificada de financiamento, o constante estímulo acadêmico, e uma cultura empresarial integrada.

Neste novo formato, a universidade tende a estar cada vez mais independente do governo e ao mesmo tempo aumenta as suas interações com outras esferas sociais. É a universidade empreendedora, segundo Etzkowitz (2003), e que diferencia-se dos demais tipos de universidades observados na sociedade. Esta relação pode ser observada na figura 4.1.



Figura 4.1 - Tipos de universidade conforme Etzkowitz (2003)
Fonte: adaptado de Etzkowitz (2003, p. 112)

Enquanto as universidades tradicionais são fortemente reguladas pelo estado e pouco relacionadas com outras esferas da sociedade, as universidades “Land Grant”, ou universidades de investigação, apresentam-se também como bastante controladas pelo estado, porém interagem mais com as organizações do mercado, em especial empresas públicas e agências governamentais, mas também com empresas privadas, objetivando conquistar financiamentos de projetos de pesquisa e transferir tecnologias para a sociedade. Já as universidades “Torre de Marfim” são bastante independentes do estado, porém são distantes da sociedade em geral. Por fim, as universidades empreendedoras procuram ser o mais livres possível dos controles do estado, bem como buscam relacionar-se fortemente com o mercado, no intuito de conquistar recursos e atender as necessidades da sociedade em termos de conhecimentos, tanto em sua criação, quanto em sua disseminação, contribuindo assim para o desenvolvimento social em termos locais, regionais e nacionais. É a atuação ativa da universidade na sociedade (Clark, 1998, Etzkowitz, 2003).

A universidade empreendedora tem a capacidade de gerar um sentido estratégico orientado (Clark, 1998), tanto na formulação de metas acadêmicas, quanto em traduzir o conhecimento produzido dentro da universidade em utilidade econômica e social (Etzkowitz, 2003). Desta forma, é uma alternativa para suprir a necessidade de reestruturar a universidade para o ambiente competitivo do século XXI, incluindo-se a criação de novas estruturas organizacionais voltadas para o fortalecimento da atuação em redes, realização de *franchising*, comercialização dos resultados de suas investigações e aumento da oferta de treinamento.

Nesta perspectiva, a universidade se esforça para ouvir atentamente a sociedade, aprende e compreende as suas variadas necessidades, expectativas e percepções sobre o ensino superior (Dill e Sporn, 1995a, Dopson e McNay, 1996), afinal é importante dar atenção àqueles para os quais a universidade foi criada para servir (Duderstadt, 2003). Neste sentido, Bok (2003) defende a universidade empreendedora como uma “organização invertida”, enquadrando-a no modelo de estruturas em rede, no qual o foco principal são os *stakeholders* ligados às universidades, sendo eles os nódulos onde um serviço da universidade é adaptado de forma singular e entregue a cada um deles. É o que Peters (1996) definiu por “externo-parceirização”.

4.7 Stakeholders em Universidades

Como já relatado, por muitos anos, as universidades têm sido consideradas de modo isolado do seu ambiente sócio-econômico e político. No entanto, há agora demandas para as universidades, a fim de verificar a sua relevância para a sociedade. Uma forma de integrar as universidades na sociedade é através da participação de atores externos, os *stakeholders* (Bjorkquist, 2008).

Segundo Burrows (1999), as universidades estão cada vez mais sendo chamadas a realizar uma gestão eficaz e confiável, com o uso responsável dos recursos que recebem. A sociedade espera que estas instituições façam mais com menos e, ao mesmo tempo, comprovem a sua melhoria contínua. Neste clima de responsabilidade acrescida, inevitavelmente, as discussões giram em torno da variedade de *stakeholders* ligados a estas instituições educacionais, cada um com expectativas diferentes e, muitas vezes, conflitantes. Para a autora, as universidades que conhecem os seus intervenientes e compreendem as suas expectativas são mais capazes de responder às expectativas dos *stakeholders*, prevendo as ameaças e as oportunidades ambientais, e identificando perspectivas negligenciadas ou circunscrições marginalizadas.

As comunidades, ou os *stakeholders*, que uma universidade deve atender são compostas por organizações e grupos de indivíduos. Para Amaral e Magalhães (2002), o conceito de *stakeholder* no ensino superior pode ser: Uma pessoa singular ou coletiva com um interesse legítimo no ensino superior e que, como tal, adquire o direito de intervir. Eles frequentemente possuem um número de características em comum. A maioria dos *stakeholders* têm uma escala humana, os membros de um grupo de *stakeholders*, muitas vezes, compartilham uma identidade comum (no sentido de pertença, ou partilha de uma cultura comum ou local), com certas obrigações comuns, tanto do lado dos membros, como do lado da universidade.

Por exemplo, no ensino superior, o *stakeholder* normalmente mais importante, ou núcleo central, é constituído pelos estudantes. Outro *stakeholder* considerado importante é o governo. Como o principal financiador do ensino superior público, o governo pretende garantir que as universidades atendam aos interesses dos alunos e da sociedade em geral. Na organização, os funcionários e clientes qualificam-se como *stakeholders* e isto também se aplica à universidade (Winston, 1999). No entanto, diferentes *stakeholders* (como empregadores, comunidade local, entre outros) podem ter diferentes interesses, ou exercer diferentes influências sobre as organizações de ensino superior (Costin, 2001, Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

No intuito de aumentar sua pressão sobre a instituição, alguns *stakeholders* poderão formar coligações com outros, a fim de maximizar seus ganhos coletivos. Ao buscar explicar o grau em que as organizações dão prioridade aos pedidos dos seus *stakeholders*, Mitchell, Agle e Wood (1997) formularam seu modelo nomeado *Stakeholder Saliency*, já explicado anteriormente. Considerando a universidade como organização focal, Jongbloed, Enders e Salerno (2008) aplicaram o modelo neste tipo de organização complexa:

- O poder de influência dos *stakeholders* da organização (aqui poder define uma relação entre atores sociais, em que um ator social, A, pode convencer um outro ator social, B, a fazer algo que B de outra forma não teria feito): No caso da universidade, pode-se pensar

na pressão crescente por parte dos alunos, pais e legisladores para forçar as universidades a adotarem uma melhor relação custo-benefício de funcionamento consciente;

- A legitimidade da relação dos envolvidos com a organização (a legitimidade é definida como uma percepção generalizada ou suposição de que as ações de uma entidade são desejáveis, próprias ou apropriadas dentro de algum sistema socialmente construído de normas, valores, crenças e definições): Os tradicionais *stakeholders* da universidade (por exemplo, estudantes e governos) foram suplantados por, entre outros, a indústria local;
- A urgência da reivindicação dos *stakeholders* sobre a organização (a urgência representa o grau em que as alegações dos *stakeholders* exigem uma ação imediata): Um bom exemplo seria a maior ênfase na pesquisa em saúde/campos das ciências da vida em detrimento da investigação em outras áreas científicas.

Segundo os autores, para o mapeamento das relações com as comunidades interna e externa, esses três atributos podem ser úteis para os gestores universitários. Eles podem ajudar a identificar quais são os atores fundamentais a responder e, portanto, que relações devem ser mantidas.

Mas, afinal, quem são os *stakeholders* de uma universidade? Segundo Burrows (1999) os possíveis atores de uma universidade podem ser os gestores que regem a instituição, os clientes (alunos, pais, empregadores, etc.), os funcionários (professores, pessoal administrativo), os concorrentes, os doadores, as comunidades (sistemas de ensino, câmaras de comércio, entre outros), os órgãos governamentais, os reguladores não-governamentais, os intermediários financeiros, os diversos parceiros de uma universidade.

Para Jongbloed, Enders e Salerno (2007), os estudantes são uma das partes mais importantes para as universidades. Quando ele está satisfeito, pode recomendar a instituição para outros potenciais alunos e também voltar em outro momento para a realização de outros cursos (Alves e Raposo, 2006). Segundo Hennig-Thurau, Langer e Hansen (2001), ex-alunos também podem ser um *stakeholder* muito importante para as universidades, porque eles podem cooperar com as instituições quando eles já estão no mercado de trabalho. Para Brown (1999), os *stakeholders* no ensino superior devem ser identificados em diferentes níveis: nível do ensino, nível do curso, nível da instituição educacional, nível de mercado, nível político, nível da sociedade em geral. Para cada nível, são necessárias abordagens e estratégias diferentes.

São vários os estudos que indicam os *stakeholders* de uma universidade. Apesar destes estudos identificarem os *stakeholders*, os mesmos não necessariamente focalizaram a Teoria dos *Stakeholders*, nem mesmo empregaram técnicas próprias para a identificação dos *stakeholders*. Isto é, as investigações em questão estabeleceram os *stakeholders* a partir da sua influência conhecida, conforme indicam as pesquisas em gestão de universidades. Um resumo dos estudos que citam os *stakeholders* nas universidades é apresentado no quadro 4.2.

Quadro 4.2 - Estudos que delimitam os *stakeholders* das instituições de ensino superior

Investigação	<i>Stakeholders</i> das Instituições de Ensino Superior
Weaver (1976)	Governo, gestores da instituição, docentes, consumidores (os estudantes, as suas famílias, os empregadores e a sociedade em geral).
Smith e Cavusgil (1984)	Fornecedores de dinheiro e/ou produtos e/ou serviços, agências reguladoras, agentes (tais como mídia e orientadores profissionais, que passam a mensagem da universidade quer aos estudantes quer aos empregadores), pais dos alunos.
Conway, Mackay e Yorke (1994)	Primários - alunos; Secundários - entidades pagadoras, autoridades de educação; Terciários - organismos de acreditação, ex-alunos, empregadores, pais.
Nedwek e Neal (1994)	Administradores da universidade, corpo diretivo, alunos e os seus familiares, agências governamentais e de acreditação.
Kotler e Fox (1995)	Fundações, ex-alunos, comunidade local, público em geral, mídia de massa, estudantes potenciais, alunos matriculados, órgãos fiscalizadores, pais de alunos, gestão e funcionários, corpo docente, conselho universitário, concorrentes, fornecedores, comunidade empresarial e órgãos governamentais.
Taylor e Reed (1995)	Docentes, conselhos de educação, conselho universitário, concorrentes, fornecedores, comunidade empresarial, agências governamentais, fundações, antigos membros da instituição, comunidade local, público em geral, meios de comunicação, potenciais estudantes, atuais alunos, instituições de acreditação e órgãos fiscalizadores, pais de alunos, gestão e funcionários.
Harvey e Busher (1996)	Estudantes, pais, empregadores, sociedade em geral.
Licata e Frankwick (1996)	Estudantes, antigos alunos, comunidade empresarial, público em geral, pessoal docente e administrativo.
Sandison (1996)	Alunos, professores, pessoal administrativo, pessoal de serviço, fornecedores, pais, governo, comércio e indústria, e outros sistemas de ensino.
Owlia e Aspinwall (1997)	Alunos, pais de alunos, empregadores, membros da universidade, governo, sociedade em geral.
Rowley (1997a)	Estudantes, pais e família, comunidade local, sociedade, governo, corpo dirigente da instituição, autoridades locais, atuais e potenciais empregadores.
Driscoll e Wicks (1998)	Atuais alunos, diretores, acadêmicos, empregadores, governo, pais.
Franz (1998)	Estudante, família, empregador, sociedade.
Reavill (1998)	Alunos e familiares, empregadores, funcionários e professores, fornecedores de bens e serviços para a universidade, todo o setor do ensino secundário, outras universidades, comércio e indústria, nação, governo, contribuintes locais e nacionais, ordens profissionais.
Thune (1998)	Estudantes, diplomados, empregadores, governo e agências de avaliação.
Kanji e Tambi (1999)	Atuais e potenciais alunos, equipe acadêmica, empregadores, governo, familiares.
Karathanos (1999)	Atuais alunos, potenciais alunos, reitoria, professores, empregadores, governo, família.
Macfarlane e Lomas (1999)	Estudantes, empregadores, associações profissionais, governo, comunidade acadêmica e sociedade em geral.
Duderstadt (2000)	Internos: alunos, corpo docente, funcionários, conselho diretivo; Externos: governo, comunidades locais, público em geral, mídia, políticos.
Rosenberg (2000)	Alunos, ex-alunos, pais de alunos, empregadores, órgãos governamentais, professores, funcionários, comunidade local.
Costin (2001)	Alunos de graduação e pós-graduação, ex-alunos, recrutadores, executivos, agências de acreditação, corpo diretivo da universidade.
Tam (2001)	Alunos, empregadores, pessoal docente e não docente, governo e as suas agências de financiamento, credenciadores, acreditadores, auditores e avaliadores (incluindo organismos profissionais).
Amaral e Magalhães (2002)	Alunos, pais, empregadores, estado, sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema).
Baldwin (2002)	Atuais e potenciais alunos, corpo diretivo e acadêmico, empregadores, governo, familiares, agências de acreditação, fundações, sociedades profissionais, comunidade local, sociedade em geral.

Investigação	Stakeholders das Instituições de Ensino Superior
Kirp (2003)	Estudantes, doadores, empresas, políticos.
Watty (2003)	Governo, agências de qualidade, acadêmicos individuais, alunos, empregadores, pais e sociedade em geral.
Zait (2006)	Estudantes do ensino médio (futuros candidatos da universidade), atuais estudantes universitários, ex-alunos, professores universitários, empregadores e opinião pública em geral.
Giesecke (2007)	Autoridades dos ministérios da educação e de acreditação, principais partidos políticos, grandes organizações não-governamentais.
Pachuashvili (2007)	Alunos e os seus pais, colegas, instituições internacionais, organizações doadoras, oligarquia acadêmica, grupos religiosos, comunidade empresarial, organismos de acreditação, partidos políticos e outros grupos de interesse.
Slantcheva (2007)	Autoridades estatais (agências de acreditação, governo, legisladores), profissionais e grupos empresariais (sindicatos e conselhos provinciais, instituições religiosas), estudantes (pais, conselheiros), instituições rivais, doadores e fundações, organizações internacionais e associações, quadro cultural (potenciais alunos, conselheiros do ensino secundário, alunos, pais, mídia, vizinhos, comunidade).
Suspitsin (2007)	Estudantes, empregadores, patrocinadores empresariais, organizações da indústria e da propriedade privada, outras organizações educacionais.
Trustrum e Wee (2007)	Estudantes, pais, futuros empregadores.
Blazey, Ashiabor e Janu (2008)	Alunos, corpo docente, empregadores, associações profissionais, ex-alunos.
Brown (2008)	Outras instituições, estudantes e interessados externos, como governos, empresas e particulares, incluindo ex-alunos.
Jongbloed, Enders e Salerno (2008)	Internamente: estudantes, funcionários, comunidade de pesquisadores e gestão; Externamente: comunidades de pesquisa, ex-alunos, empresas, movimentos sociais, organizações de consumidores, governos e associações profissionais.
Matlay (2009)	<i>Stakeholders</i> internos: alunos, pessoal docente e de investigação, administradores e gerentes; <i>Stakeholders</i> externos: pais, alunos e empresários, bem como vários representantes de empresas, comércio, entidades profissionais, governo e comunidade.
Nishimura e Okamuro (2009)	Empresas, outras universidades, institutos de pesquisa, incubadoras, instituições financeiras.

Fonte: Elaboração própria

Como o quadro 4.2 mostra, na visão dos autores analisados, os *stakeholders* de uma universidade são muitos e variados, pois depende de cada missão da universidade. Eles podem ser classificados como internos ou externos, individuais ou coletivos, acadêmicos ou não acadêmicos. Um exemplo é a comunidade de professores, que pode ser vista como uma categoria importante de *stakeholder* interno. A comunidade acadêmica representa o núcleo de produção científica. É o círculo interno de base sem o qual a universidade não pode funcionar corretamente. Enquanto alguns podem argumentar que esta parte do sistema científico teria de ser independente, tanto quanto possível, de influências externas, existem áreas como o direito, a medicina e a engenharia, onde os acadêmicos estão em diálogo permanente com as associações profissionais para manter a relevância e a legitimidade do seu campo. Ou seja, identificar e categorizar os *stakeholders* da universidade é um exercício complexo (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Conway, Mackay e Yorke (1994) também destacaram que o ensino superior tem múltiplos *stakeholders*, simultaneamente complementares e contraditórios. Ou seja, algumas vezes os

diferentes desejos e necessidades destes distintos *stakeholders* podem entrar em conflito e tornar difíceis as estratégias de satisfação das suas necessidades (Alves e Raposo, 2009). Para Bertrand e Busugutsala (1998), as universidades devem, além de identificar seus *stakeholders*, reconhecer as diferentes demandas de cada um. Os autores dividiram as demandas em três níveis distintos: As demandas da categoria não-estudante, tais como campos científicos, entidades profissionais, entidades patronais e da sociedade como um todo; As demandas dos alunos como indivíduos; As demandas dos grupos-alvo de alunos que têm características especiais e para quem a universidade deve oferecer uma prestação de serviços específicos e cuidadosamente definidos. Estas são algumas das várias propostas de qualificação dos *stakeholders* das universidades.

Mas, a realidade mostra que, tradicionalmente, as universidades têm focado sua atenção em um conjunto limitado de *stakeholders*, ou seja, professores, gestores, administradores de fundos, doadores, agências de acreditação e estudantes. Embora esses grupos possivelmente estejam entre os intervenientes mais importantes de uma instituição colegiada, um foco exclusivo sobre esses grupos obscurece outros grupos cada vez mais críticos (Burrows, 1999). Categorias de intervenientes e de exemplos de grupos de *stakeholders* específicos podem ser observadas no quadro 4.3, resultado do estudo de Burrows (1999).

Quadro 4.3 - *Stakeholders* das instituições de ensino superior

Categoria de Stakeholder	Grupos constitutivos, comunidades, entre outros
Entidades governamentais	Governo; conselhos de gestão; conselhos de administração; patrocinadores; organizadores de apoio.
Administração	Reitores/presidentes; vice-reitores/vice-presidentes; administradores.
Empregados	Docentes; pessoal administrativo; pessoal de apoio.
Clientes	Estudantes; pais; organismos de financiamento social; parceiros de serviços; empregadores; agências de emprego.
Fornecedores	Instituições de ensino secundário; antigos alunos; outras universidades e institutos; fornecedores de comida; companhias de seguros; serviços contratados; utilidades.
Concorrentes	Diretos: Instituições de ensino superior públicas e privadas; Potenciais: Instituições de ensino superior à distância; novas alianças; Substitutos: Programas de formação das empresas.
Doadores	Indivíduos (inclui administradores, amigos, pais, antigos alunos, empregados, indústria, conselhos de investigação, fundações).
Comunidades	Vizinhança; sistemas escolares; serviços sociais; câmaras do comércio; grupos de interesse especiais.
Reguladores governamentais	Ministério da educação; organizações de apoio; agências estatais de financiamento; conselhos de investigação; organismos de apoio à investigação; autoridades fiscais; segurança social; gabinetes de patentes.
Reguladores não governamentais	Fundações; organismos de acreditação; associações profissionais; patrocinadores religiosos.
Intermediários financeiros	Bancos; gestores de fundos; analistas.
Parceiros de alianças	Alianças e consórcios; co-financiadores empresariais de serviços de investigação e ensino.

Fonte: adaptado de Burrows (1999, p. 4)

Seguindo a proposta de Burrows (1999), apresentada no quadro 4.3, e usando as categorias de *stakeholders*, em vez de grupos de *stakeholders*, como ponto de partida para uma análise, amplia-se a forma como se pensa a respeito dos *stakeholders*. Por exemplo, a categoria clientes expande do aluno para os potenciais estudantes, além de incluir os seus pais, os parceiros de serviços, os empregadores atuais e futuros dos licenciados, e os prestadores de assistência social, só para citar alguns. Revela também a possibilidade de que os indivíduos e os grupos dentro da categoria podem variar de instituição para instituição. Os estudantes, por exemplo, são membros do conselho diretivo em algumas universidades e não em outras. Além disso, o quadro demonstra que alguns dos *stakeholders* específicos podem estar localizados em diferentes e múltiplas categorias de *stakeholders*, dependendo do problema ou situação. Continuando o exemplo, os alunos podem estar localizados na gestão, como empregado, cliente, fornecedor ou em outras categorias (Burrows, 1999).

4.8 Gestão de *Stakeholders* nas Universidades

Mesmo sendo um exercício complexo, a gestão dos *stakeholders* na universidade demonstra ser necessária. A fim de garantir o seu lugar na economia moderna baseada no conhecimento, as universidades em todos os lugares estão sendo obrigadas a repensarem o seu papel com cuidado e as relações com os seus diversos atores ou comunidades. Isto se traduz em identificar os participantes, classificando-os de acordo com a sua importância relativa, e estabelecer relações com os *stakeholders*, conforme a sua importância e respectivas demandas. Em uma universidade (ou mesmo em suas muitas partes constituintes), a capacidade de identificar, priorizar e se envolver com as suas comunidades reflete a evolução da organização. Pode-se argumentar que o resultado desse processo de envolvimento terá implicações importantes para as chances de sobrevivência da universidade. Um estudo cuidadoso de tais processos, e das forças que os impulsionam, e os seus impactos sobre o funcionamento interno da universidade, parece ser oportuna e justificada (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Portanto, identificar os intervenientes institucionais é um importante passo inicial, mas oferece pouca ajuda para a compreensão e a priorização das demandas dos interessados. Para isso, conforme Burrows (1999), são precisos mecanismos que ajudem a descobrir os padrões de diferenças e semelhanças entre os grupos de *stakeholders*. A literatura mostra diversos tipos de distinção entre os *stakeholders*: internos ou externos, ativos ou passivos, potenciais cooperadores ou ameaçadores (Freeman, 1984, Harrison e St. John, 1994, Clarkson, 1995, Frooman, 1999). Já Burrows (1999) propôs para a universidade quatro dimensões para distinguir os *stakeholders* com base na localização, estado de participação, potencial de cooperação e de ameaça, e a sua participação e influência na organização. Desta forma, as universidades podem definir as suas missões e metas para refletir as demandas dos seus *stakeholders* internos e externos.

Quanto à gestão dos *stakeholders* devidamente identificados e categorizados, a missão e os objetivos da instituição devem apontar a direção para a qual os recursos serão concentrados ou a proporção de alocação de recursos. O caminho futuro da universidade passa pelo reconhecimento das reivindicações dos múltiplos atores ligados ao ensino superior. As instituições, através das suas declarações de missão, já reconhecem explicitamente a obrigação de satisfazer as necessidades de uma vasta gama de *stakeholders*. No entanto, interesses diversos geram conflitos para a gestão, quando esta encontra reivindicações concorrentes (Macfarlane e Lomas, 1999).

Desta forma, para Jongbloed, Enders e Salerno (2007), a legitimidade do ensino superior na sociedade será cada vez mais avaliada pelo grau de qualidade e do compromisso que as universidades estabelecem com os seus *stakeholders*. Estas instituições ganham e mantêm a sua legitimidade social, através das formas e meios de garantia da qualidade e da sua responsabilidade perante os seus clientes. A pesquisa acadêmica e os currículos devem ser mais sensíveis às demandas dos vários *stakeholders*. Isto significa que as universidades precisam encontrar formas de envolver os *stakeholders*, a fim de compreender o valor dos serviços prestados e como estes podem ser melhorados.

Um modelo de governança dos *stakeholders* parece se encaixar melhor com a governança colegiada e representativa, principalmente quando a governança conta com uma ampla gama de *stakeholders*, incluindo, entre outros, os docentes, os alunos, os parceiros corporativos, o governo e o público em geral (Baldrige, 1983, Hill, Green e Eckel, 2001, Longin, 2002). Outro modelo é a governança partilhada, muito próxima ao modelo da anarquia organizada (Schick, 1992, Drummond e Reitsch, 1995, Eckel, 2000, Trakman, 2008). Na governança dos *stakeholders*, prevê-se uma ampla participação dos *stakeholders* internos e externos no processo de decisão para além da nomeação de representantes de uma série de grupos de *stakeholders* (Alfred, 1985, Gilmour Jr., 1991, Floyd, 1994, Lapworth, 2004, Currie, 2005). Uma típica governança voltada aos *stakeholders* é a representação nos conselhos universitários de grupos da comunidade que, embora não formalmente associados com a universidade, refletem interesses ambientais, étnicos, de gênero e outros interesses públicos que são particularmente pertinentes para a universidade. O problema com a governança dos *stakeholders* está em determinar quais deles devem estar representados nos órgãos, o modo da sua representação e a extensão de sua autoridade.

Apesar destas dificuldades, as universidades tipicamente utilizam alguma forma de governança de *stakeholders*, ao nomear ou eleger membros do pessoal acadêmico, dos estudantes, de representantes do governo ou de outros *stakeholders*. No entanto, eles divergem de forma significativa na composição dos conselhos, bem como na autoridade atribuída aos diferentes *stakeholders* (Baldrige, 1983, Wolvin, 1991, Leatherman, 1998, McCormack e Brennen, 1999, Baldwin e Leslie, 2001, Gerber, 2001, Tierney, 2001, Gayle, Tewartie e White Jr., 2003).

Por fim, as universidades devem desenvolver a sua capacidade de gerir as pressões de diferentes grupos de *stakeholders*, bem como as tensões na co-existência de concorrência contra os regimes de colaboração. A importância de identificar e orientar os *stakeholders* de acordo com os objetivos estratégicos da instituição deve ser um dos principais passos no desenvolvimento de uma estratégia de gestão dos *stakeholders*. A fim de apoiar o desenvolvimento e a concretização de tal estratégia, as universidades devem criar estruturas específicas para gerenciar as suas relações com os *stakeholders*. Tendo em mente a importância de analisar e gerir as demandas dos *stakeholders*, e seus valores, seguem algumas recomendações provenientes de Jongbloed, Enders e Salerno (2007):

- As instituições de ensino superior devem mapear os relacionamentos entre os seus intervenientes em termos de prioridade alta, média ou baixa;
- Há a necessidade de estabelecer estratégias para a gestão dos *stakeholders*, que seja acompanhado de um processo/metodologia para avaliar as relações e os benefícios para a missão institucional;
- Há também a necessidade de garantir que os valores centrais da instituição são mantidos e são sensíveis ao ambiente.

Em suma, cada universidade, para ser competitiva, tem de avaliar cuidadosamente os desafios e as ameaças do ambiente, entendendo as necessidades dos *stakeholders*, atraindo e consolidando recursos, enfrentando as mudanças externas e resolvendo seus problemas internos. A capacidade de uma universidade em reagir a ameaças ambientais, suprir as necessidades de seu público e resolver os seus problemas internos determinam a orientação para os *stakeholders* da instituição (Tam, 2007, Mainardes, Ferreira e Domingues, 2009).

4.9 Relacionamento entre Universidade e *Stakeholders*

Houve um tempo, não muito distante, quando se podia argumentar que as relações externas na universidade eram da responsabilidade do chefe institucional (Price, 1994). Essa noção, não muito longe do ideal da “torre de marfim”, foi agora substituída pelos conceitos de parcerias regionais e aprendizagem no desenvolvimento da região onde a instituição está inserida. É mais preciso e útil pensar a universidade, bem como todo o sistema ensino superior, como um sistema aberto, com fronteiras porosas e muitas interações através deles. Isso requer que praticamente todos os acadêmicos e até mesmo as unidades de apoio desenvolvam relações com parceiros relevantes, os chamados *stakeholders* (Duke, 2001).

Isso resultou em novas relações entre as universidades e as suas comunidades externas ou *stakeholders*. Essas relações têm ingredientes locais, regionais, nacionais e internacionais (como pode ser visto em Dill e Sporn, 1995a, Castells, 1996, Clark, 1998, Enders, 2004, OECD, 2007). As universidades têm hoje as mais profundas e complexas relações com as

comunidades em que operam, buscando estratégias de envolvimento comunitário e parcerias com a indústria e agências governamentais.

Desta forma, as universidades de hoje são obrigadas a estarem em constante diálogo com os *stakeholders* da sociedade (Arnett, German e Hunt, 2003). Isto pode levar a uma série de mudanças fundamentais na relação entre as universidades e o seu meio envolvente. Neste caso, a legitimidade do ensino superior na sociedade será cada vez mais uma função direta da natureza, qualidade e evolução das relações com a “*Stakeholder Society*” (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Alinhar a missão institucional com as demandas das comunidades externas exige uma estreita interação entre a universidade e os seus *stakeholders*. Hoje, muitas universidades têm uma grande autonomia quando se trata do exercício das suas responsabilidades públicas em matéria de educação e pesquisa. Algumas operam em uma oferta orientada para o momento (“moda”), dominado pelas disciplinas, enquanto outras são mais conduzidas por demandas externas (Paytas, Gradeck e Andrews, 2004).

Portanto, tendo em vista o contexto atual, as universidades devem prestar atenção a ambos os seus *stakeholders* internos e externos, de modo que possam compreender plenamente as necessidades e expectativas de ambos. Demasiadas vezes, os gestores universitários assumem que eles sabem o que os *stakeholders* precisam e esperam, e muitas vezes isso resulta em esforços mal orientados e desperdício de investimentos. Uma organização astuta torna o entendimento das demandas de todos os *stakeholders* como motor de mudança e focaliza as expectativas de alta prioridade (Mehralizadeh, 2005).

Neste sentido, a Teoria dos *Stakeholders* pode ser útil no ensino superior para ajudar a explicar a atenção da universidade para as várias comunidades no ambiente, e as relações entre a universidade e as suas comunidades. Por exemplo, na universidade pública, sendo o governo a mais importante fonte de fundos para as universidades, ele é um *stakeholder* definitivo. No entanto, outros *stakeholders* estão a passar de um estado latente para o estado expectante. Como é o caso do aumento de demanda por formação, que move os empregados das empresas e as organizações patronais para o estatuto definitivo de *stakeholders*. À emergência da nova economia, baseada no conhecimento, foi acrescentada a urgência aos atributos legitimidade e poder que esses *stakeholders* já possuíam. Este é o motivo da presença cada vez mais constante de empresas em conselhos de administração universitária, quadros docentes e comissões de acreditação. Combinado com o fato de que boa parte dos fundos das universidades vem de contratos de investigação e que o governo espera que as universidades contribuam (através do ensino e investigação) para o desenvolvimento econômico e da sociedade em geral, isso transforma algumas empresas em *stakeholders* definitivos (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Nesta perspectiva de cenário de ensino superior é acrescentada outra dimensão. Dadas as características da universidade como uma organização de dominação profissional, fragmentação do processo decisório e difusão do poder, a identificação e o relacionamento com os *stakeholders* têm lugar não só a nível central ou a nível institucional de gestão, mas em outros níveis também. Assim, a identificação e a saliência dos *stakeholders* também podem diferir muito, dependendo da perspectiva em que é tomada como ponto de partida. Em termos de gestão institucional, isto aumenta a complexidade da tomada de decisões estratégicas. Não só deve ser dada atenção à identificação de agentes externos (pelos gestores centrais), mas também os resultados possivelmente diferentes dos processos de identificação semelhantes dentro de outras partes da instituição devem ser levados em conta. Uma consequência lógica disso é a necessidade de um diálogo permanente entre os diferentes constituintes, os *stakeholders* internos (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). Assim sendo, o relacionamento com os *stakeholders* deve se manifestar também na estrutura da gestão da universidade (Jongbloed e Goedegebuure, 2001).

Em termos relacionais, Hunt (1994) sugeriu que existem cinco fases do processo de desenvolvimento de um ciclo de vida do relacionamento. Rowley (2003) aplicou essas fases na análise da relação de um dos principais *stakeholders* das universidades, os estudantes. A autora concluiu que são cinco os estágios de construção e manutenção deste relacionamento: escolha do parceiro; estruturação do relacionamento; dedicar tempo ao relacionamento; manter as linhas de comunicação sempre abertas; no encerramento da relação, manter uma boa imagem.

Já o estudo de Binsardi e Ekwulugo (2003) indicou que, para as universidades desenvolverem os relacionamentos necessários entre um conjunto de *stakeholders* e a instituição, usa-se, como acontece nas empresas privadas, o marketing de relacionamento, que é caracterizado por ajudar a construir uma forte rede de relações e interações entre a organização e os seus *stakeholders*. Nos últimos anos, tem sido reconhecido que as estratégias de marketing de relacionamento parecem ser compatíveis com a natureza dos serviços de ensino superior (e outros setores de educação), pois esta abordagem promove o envolvimento dos *stakeholders* na comercialização e na construção da imagem das suas instituições (Oplatka e Hemsley-Brown, 2004, Hemsley-Brown e Oplatka, 2006). Com o desenvolvimento do relacionamento com os *stakeholders*, as universidades podem criar, corrigir ou aperfeiçoar os processos, sistemas e demais fatores que possam influenciar a sua busca pela excelência. A produtividade também poderá ser um ganho, na medida em que os esforços são dirigidos para o que realmente importa para os *stakeholders*. O marketing de relacionamento pode conferir às universidades a vantagem competitiva para se manter e se diferenciar no mercado, pois, segundo Arnett, German e Hunt (2003), o marketing de relacionamento não é de uso exclusivo do setor lucrativo, sendo até mais útil para os setores público e o não lucrativo. Para uma boa gestão do marketing de relacionamento nas universidades, estes autores sugerem as seguintes ações:

- *Stakeholders* clientes: aproximar-se, construir e manter relações de forma inovadora e pró-ativa, de acordo com o perfil destes *stakeholders*;
- *Stakeholders* internos: incentivar o entendimento da sua importância para a qualidade dos serviços prestados e o desenvolvimento da instituição, bem como a exigência por capacitação para o bom desempenho das atividades, por meio do desenvolvimento de relações maduras que permitam identificar necessidades que possam ser atendidas pela universidade;
- *Stakeholders* de recrutamento: investigar no mercado, através do desenvolvimento de relações a partir de eventos específicos, os principais interesses de profissionais qualificados e com perfil condizente com as diretrizes da universidade;
- *Stakeholders* fornecedores: esclarecer aos fornecedores quanto à missão, valores e objetivos da universidade, demonstrando o impacto das suas ações no resultado final e evidenciando a importância de uma relação franca e harmoniosa para o crescimento mútuo;
- *Stakeholders* influenciadores: formar novas relações e fortalecer as existentes, ao destacar os valores da universidade na formação de novos profissionais e o seu apoio no desenvolvimento sustentável;
- *Stakeholders* de recomendações: promover a imagem da universidade especialmente junto a ex-alunos e mídia, por meio da manutenção de um relacionamento que faça esses *stakeholders* se sentirem motivados a exaltar a universidade em diferentes oportunidades.

Outro meio de ver o relacionamento das universidades com os seus *stakeholders* é tomar como base as teorias de relações públicas (Merz e Furman, 1997). Nesta vertente teórica, cinco dimensões das relações da universidade com os seus *stakeholders* foram identificados (Tam, 2005). Estas dimensões são:

- Dimensão geográfica: descreve os limites físicos e a localização geográfica de uma universidade e a sua comunidade;
- Dimensão estrutural: descreve a relação instrumental e sócio-estrutural entre uma universidade e a sua comunidade;
- Dimensão relacional: descreve as interações humanas e as relações sociais entre os membros de uma universidade e a sua comunidade;
- Dimensão cultural: retrata a natureza simbólica e ideológica da interação entre a universidade e a sua comunidade; e
- Dimensão política: descreve a natureza política da relação entre a universidade e a sua comunidade.

Essas dimensões permitem construir uma estrutura conceitual da universidade e as relações com os seus *stakeholders* (Tam, 2005), sendo este um aspecto fundamental na realidade atual das universidades.

Um estudo recente, que focaliza a gestão dos relacionamentos com os *stakeholders* nas universidades, foi desenvolvido por Jongbloed, Enders e Salerno (2007). Segundo os autores, as universidades têm de responder a uma multiplicidade de comunidades (*stakeholders*) que são formados por organizações ou grupos de indivíduos, com características em comum, nomeadamente uma escala humana e uma identidade comum quando pertencentes ao mesmo grupo. Desta forma, as relações das universidades com os seus *stakeholders* pode ser visto à luz da Teoria do Marketing de Relacionamentos (Polonsky, Schuppisser e Beldona, 2002), afinal, a Teoria dos *Stakeholders* está no centro do marketing relacional (Gummesson, 1999). Para Grönroos (1997), o marketing relacional não é mais do que identificar, estabelecer, manter e melhorar os relacionamentos com os clientes e outros *stakeholders*.

Nesta perspectiva, para cada um dos *stakeholders* identificados e qualificados em termos de importância, as universidades necessitam desenvolver estratégias de relacionamentos adequados. Jongbloed, Enders e Salerno (2007) oferecem alguns exemplos:

- O governo como *stakeholder*: Considerando que o governo é a fonte mais importante de fundos para as universidades e faculdades públicas, ele deve ser considerado um *stakeholder* definitivo, caracterizado por poder, legitimidade e urgência; neste sentido, o relacionamento a ser desenvolvido deve levar em conta estas características;
- Muitos dos *stakeholders* considerados latentes podem passar a ser expectantes: É o caso, como comentado, de empresas terem colaboradores com formação especializada ao longo da vida (economia do conhecimento); outra situação refere-se a fundos de investigação privados, colocando as empresas como *stakeholders* definitivos;
- Se um *stakeholder* for identificado como perigoso, intensificar os relacionamentos com este pode ser um modo de defesa da instituição;
- Professores e investigadores, núcleo da produção científica sem a qual as universidades não podem funcionar corretamente, devem ser sempre considerados um *stakeholder* importante ou definitivo; o mesmo se aplica ao aluno, sem o qual as universidades perderiam a razão da sua existência.

Já o estudo de Polonsky, Schuppisser e Beldona (2002) propôs uma visão dos *stakeholders* baseada em diferentes tipos de relacionamentos. Estes investigadores propuseram o desenvolvimento destes relacionamentos tendo em consideração os fatores que afetam os relacionamentos, ou seja, orientação para a relação, a confiança, a comunicação, a aprendizagem mútua, o poder, a reciprocidade e o compromisso. O quadro 4.4 apresenta as diferentes categorias de *stakeholders* em função destas variáveis e conseqüentemente o relacionamento adequado para cada tipo.

Quadro 4.4 - Escala de *stakeholders*

Tipo de <i>stakeholder</i>	Orientação para o relacionamento e forma de avaliação	Confiança	Comunicação	Aprendizagem	Poder	Reciprocidade e compromisso
Aliado	Cooperativo Estratégico	Confiança baseada na identificação	Argumentativa Muito frequente Bi-direcional Informal Conteúdo indireto	Unidimensional Bidimensional Tridimensional	Reduzido	Positiva e fraca Compromissos elevados
Colaborador	Cooperativo Estratégico	Confiança baseada no conhecimento	Argumentativa/ persuasiva Muito frequente Bi-direcional Informal Conteúdo indireto	Unidimensional Bidimensional	Mais elevado Normativo	Positiva e fraca/forte Compromisso limitado
Neutro	Individualista Operativo	Confiança baseada no cálculo econômico	Argumentativa/ persuasiva Muito frequente Bi-direcional Informal Conteúdo indireto	Unidimensional	Elevado Normativo/utilitário	Positiva/negativa e forte Reduzido/sem compromisso
Concorrente	Individualista/competitivo Operativo	Confiança baseada no cálculo econômico	Persuasiva Pouco frequente Unidirecional Formal Conteúdo direto	Unidimensional	Elevado Utilitário/ normativo	Negativa e forte Reduzido compromisso
Ameaçador	Competitivo Operativo	Desconfiança	Persuasiva/manipulativa Pouco/muito frequente Uni/bi-direcional In/Formal Conteúdo direto	Unidimensional	Muito elevado Utilitário/normativo/ coercitivo	Negativo e forte Reduzido/elevado compromisso

Fonte: adaptado de Polonsky, Schuppisser e Beldona (2002, p. 119)

Tendo em vista o quadro 4.4, as ações de gestão de relacionamentos com os *stakeholders* das universidades devem considerar os seguintes fatos:

- Os *stakeholders* aliados serão aqueles com quem as universidades partilham uma orientação ao relacionamento cooperativo, de tal forma que ambas as partes compreendem que o bem-estar de uma parte está no bem-estar da outra;
- Os *stakeholders* colaboradores tem a mesma orientação para o relacionamento que os aliados, no entanto a sua forma de confiança é baseada no conhecimento que cada parte tem com relação à outra parte;
- Os *stakeholders* neutros possuem orientações para o relacionamento individualista, e interagem para alcançar as suas metas individuais, embora percebam as suas metas como independentes da outra parte;
- Os *stakeholders* concorrentes possuem uma relação com as universidades baseadas em um comportamento individualista e por vezes competitivo, de tal forma que muitas vezes não só tentam conseguir os seus objetivos individuais como ainda tentam ultrapassar a outra parte;
- Os *stakeholders* ameaçadores vêem a relação como uma luta em que cada uma das partes tenta prevalecer sobre a outra, sendo que a relação caracteriza-se pela desconfiança e, como tal, as partes tentam evitar ser vulneráveis uma à outra;
- Os *stakeholders* apoiantes vão ser aqueles que as universidades irão querer manter ou aumentar o seu apoio;

- Os *stakeholders* antagonistas serão aqueles que as universidades irão tentar reduzir a sua influência na organização ou as suas atitudes negativas em relação às ações da organização.

Em suma, para Polonsky, Schuppisser e Beldona (2002), o relacionamento das universidades com os seus *stakeholders* passará em primeiro lugar pela sua identificação, pela qualificação dos mesmos em termos de importância e prioridade, por conhecer as necessidades destes e por desenvolver estratégias de relacionamento adequadas, tendo em conta as necessidades especificadas e a avaliação da satisfação das mesmas através de métricas estabelecidas.

Por fim, estas e outras investigações trataram do relacionamento das universidades com seus *stakeholders*, apesar de nem todos referirem diretamente o uso da Teoria dos *Stakeholders*. Estes estudos estão sintetizados no quadro 4.5.

Quadro 4.5 - Investigações sobre o relacionamento entre as universidades e os seus *stakeholders*

Estudo	<i>Stakeholders</i> Investigados	Temática do Estudo	Resumo da Pesquisa Realizada	Conclusões Obtidas
Brown (1999)	Alunos Governo Empregadores Professores	Abordou a perspectiva sistêmica na relação entre as universidades e os seus <i>stakeholders</i>	Artigo teórico que propôs um modelo que engloba diversos <i>stakeholders</i> e liga-os às universidades; no modelo, foram destacados as necessidades e expectativas de cada <i>stakeholder</i>	Concluiu que o relacionamento das universidades com os seus <i>stakeholders</i> é o caminho para a sobrevivência deste tipo de instituição
Burrows (1999)	Diversos	Investigou a importância dos <i>stakeholders</i> para as universidades	Estudo conceitual, identificou e classificou os <i>stakeholders</i> ligados às universidades; também levantou questões como expectativas e necessidades dos <i>stakeholders</i> ; no final, propõe um modelo para compreender e caracterizar os <i>stakeholders</i> das universidades	Concluiu reforçando a importância das universidades investigarem os seus <i>stakeholders</i> como uma estratégia de sobrevivência da instituição
Harvey (1999)	Mercado de trabalho Alunos Empregadores	Analisou a relação entre as universidades e o mercado de trabalho	Na investigação, foi realizada uma ampla análise documental, apoiada em testemunhos de empregadores; foram relatadas a realidade da empregabilidade, as mudanças organizacionais, os atributos necessários dos licenciados, e o papel do ensino fornecido pelas universidades	Ressaltou a importância da adequação das universidades para atender as necessidades do mercado de trabalho
Macfarlane e Lomas (1999)	Alunos Empregadores Associações empresariais Governo Acadêmicos Sociedade	Explorou os interesses de diversos <i>stakeholders</i> ligados às universidades	Foram realizadas entrevistas com gestores de universidades sobre os interesses dos <i>stakeholders</i> ; fez-se uma análise da gestão das universidades, dos clientes destas instituições, da gestão de estudantes e professores, da realidade das universidades	Concluíram o estudo estabelecendo as necessidades e interesses dos <i>stakeholders</i> analisados

Estudo	Stakeholders Investigados	Temática do Estudo	Resumo da Pesquisa Realizada	Conclusões Obtidas
Baldwin (2002)	Comunidade local Empregadores Alta gestão das universidades Professores Demais colaboradores das universidades Alunos	Examinou as percepções dos <i>stakeholders</i> na implementação do TQM (<i>Total Quality Management</i>) em uma universidade	A pesquisa, de caráter empírico, investigou o TQM e os <i>stakeholders</i> das universidades; propôs e testou um modelo em uma universidade dos EUA	Concluiu que a relação dos <i>stakeholders</i> com as universidades contribui de forma significativa para a implementação do TQM em uma universidade
Williams (2002)	Alunos	Tratou do <i>feedback</i> do aluno como um meio de melhorar a qualidade das universidades	De caráter teórico, o estudo resgatou a abordagem da satisfação do estudante, os meios para medi-la, que informação é gerada e o que fazer com a informação obtida	Finalizou o estudo confirmando a importância da medição da satisfação do estudante como um importante instrumento gerencial na universidades
Arnett, German e Hunt (2003)	Ex-alunos	Investigaram os princípios do marketing de relacionamento e da Teoria da Identidade nas universidades	Estudo empírico, os autores propuseram e testaram o modelo <i>Identity Salience</i> como um meio de realizar com sucesso o marketing de relacionamento nas universidades	Concluíram que se os <i>stakeholders</i> se identificam com as universidades, isto contribui positivamente para a realização do marketing relacional nas universidades
Pearce (2003)	Alunos	Analisou as necessidades de aprendizagem dos alunos e as suas visões a respeito das universidades e das <i>home pages</i> destas instituições como recurso para informação	Pesquisa quantitativa. Avaliou os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que os alunos têm à disposição nas universidades; realizou a avaliação das <i>home pages</i> , os recursos disponíveis, a comunicação, a gestão do curso e as informações institucionais	Confirmou a importância para as universidades dos AVA's como forma de atender as necessidades dos seus alunos
Simmons (2003)	Professores Colaboradores das universidades Altos gestores das universidades Alunos Governo	Analisou o papel dos <i>stakeholders</i> na gestão de sistemas sociais complexos, neste caso as universidades	Realizou um estudo de caso relacionando o desempenho da gestão das universidades às perspectivas dos seus <i>stakeholders</i>	Concluiu que o desempenho de uma universidade está relacionado ao atendimento das necessidades dos <i>stakeholders</i> ligados a instituição
Roberts (2004)	Sociedade Aluno Professor	Investigou a realidade atual do ensino superior, com foco na responsabilidade das universidades para com a sociedade	Artigo teórico. Realizou uma retrospectiva histórica das mudanças no ensino superior, fazendo a análise de três <i>stakeholders</i> : sociedade, alunos e professores	Destacou a importância da confiança e da ética nas relações entre as universidades e os seus <i>stakeholders</i>

Estudo	Stakeholders Investigados	Temática do Estudo	Resumo da Pesquisa Realizada	Conclusões Obtidas
Engwall (2007)	Governo Altos gestores das universidades Empresas	Analisou os mecanismos de gestão nas universidades	Na pesquisa, o autor elaborou e testou um modelo teórico baseado em sistemas sociais, destacando as influências governamentais, do mercado e de outras universidades na gestão das universidades na Suécia	Destacou a importância do relacionamento entre universidades, governo e mercado, e as forças que surgem na gestão das universidades (forças coercitivas, normativas e miméticas)
Jongbloed, Enders e Salerno (2007)	Governos Empresas Comunidade local	Analisou as relações interligadas e interdependentes entre as universidades e os seus públicos	Estudo teórico que investigou as relações entre a universidades e a sociedade em geral, à luz da Teoria dos <i>Stakeholders</i> ; focou o relacionamento das universidades com a comunidade (indicadores e barreiras), a terceira missão das universidades, a relação com as empresas, a gestão da instituição, a responsabilidade social	Concluiu ser um assunto ainda emergente dentro da área de gestão das universidades e propôs uma agenda para futuras investigações
Trustrum e Wee (2007)	Alunos	Investigou o marketing de relacionamento nas universidades	Abordou o marketing de relacionamento numa perspectiva de ajustamento ao setor do ensino superior	Concluíram que o marketing de relacionamento é uma forma de reter alunos, desde que adaptado para as particularidades do ensino superior
Watson (2007)	Comunidade local Alunos Colaboradores das universidades Professores	Analisou o envolvimento das universidades com a comunidade local, e o seu relacionamento com os seus membros	Estudo teórico e exploratório, expôs o ponto de vista do autor quanto à participação das universidades na sociedade e seus impactos, valores e ética	Apresentou dez sugestões de comportamento ético das universidades com relação ao seu relacionamento com a comunidade local
Bjorkquist (2008)	Atores externos às universidades (governo, empresas, mercado de trabalho, sociedade)	Pesquisou a influência dos <i>stakeholders</i> externos na gestão das universidades, com foco em políticas e práticas	Relacionou a teoria dos <i>stakeholders</i> ao estilo de gestão das universidades num modelo teórico; abordou as implicações políticas e práticas da questão	Concluiu destacando o modelo teórico apresentado, que ressalta as influências normativas e estruturais dos <i>stakeholders</i> externos às universidades
Okunoye, Frolick e Crable (2008)	Altos gestores das universidades Colaboradores das universidades Professores Alunos	Examinou a influência dos <i>stakeholders</i> no planeamento dos recursos (ERP) de uma universidade	Estudo de caso exploratório, realizado com suporte da Teoria dos <i>Stakeholders</i> ; investigou-se a influência dos <i>stakeholders</i> das universidades na implementação de um ERP em uma instituição de ensino privada	Concluiu que o sucesso da implementação de um ERP em uma universidade depende do bom relacionamento entre os <i>stakeholders</i> internos e as universidades

Fonte: Elaboração própria

Observando-se o quadro 4.5, pode-se constatar que as pesquisas que envolvem o relacionamento entre a universidade e seus *stakeholders* ainda são, em sua maioria, recentes e exploratórias, e boa parte delas são abordagens conceituais que adaptam teorias de outros campos para explicar este fenômeno ainda pouco conhecido pelos acadêmicos e praticantes da gestão universitária. Chama atenção a falta de estudos empíricos que auxiliem a construção de abordagens teóricas que expliquem o relacionamento da universidade com os seus *stakeholders*. Ou seja, este campo parece estar num estágio inicial de investigação e requer a atenção dos pesquisadores para o desenvolvimento de teorias que tratem deste assunto. Portanto, é um tema a ser desvendado pela ciência.

Como destaques aos estudos apresentados no quadro 4.5, cabe ressaltar que o *stakeholder* mais estudado é o aluno, seguido dos professores e demais colaboradores das universidades. Outros *stakeholders* são analisados mais superficialmente, não se observando, por exemplo, uma classificação por importância de cada um. Quanto ao relacionamento universidade-*stakeholders*, poucas são as recomendações que as principais investigações sobre o tema fazem para os gestores destas organizações.

4.10 Principais Constatações sobre as Universidades e sua Gestão

Considerando a revisão de literatura apresentada, pode-se constatar que as universidades são um tipo de organização complexa, com missões relacionadas à produção e à difusão do conhecimento, uma das principais causas de sua complexidade, e que conta com uma estrutura fragmentada de departamentos e áreas de conhecimento. Nesta caracterização, percebe-se os motivos dos tradicionais problemas detectados nas universidades: processos de decisão difusos; múltiplos objetivos; falta de uma liderança unificadora; resistência à mudança (Van Vught e Maassen, 1992). Estes problemas mostram a distância existente entre a universidade e uma empresa tradicional.

Portanto, importar técnicas de gestão empresarial para a universidade vem demonstrando pouca eficácia (Clark, 2004), pois a universidade possui um estilo de gestão muito particular. Sendo assim, parece haver a necessidade da criação de um modelo de gestão específico para este tipo de organização complexa. Algumas propostas surgiram principalmente na década de 80, os tradicionais modelos burocrático, político, colegiado, anarquia organizada e mercado (Hardy e Fachin, 1990). Porém, estes modelos encontram-se obsoletos, pois há muito tempo não são renovados, sendo atualmente não muito eficazes para resolver os problemas contemporâneos das universidades.

Ou seja, percebe-se a necessidade de mudança, para adequar a universidade a um meio envolvente cada vez mais complexo e dinâmico. Vários autores defendem que a universidade

deve ser cada vez mais parecida com uma empresa comum (Bok, 2003, Gould, 2003, Michael, 2005, Engwall, 2007). Porém, a universidade não é uma empresa comum, como demonstrou Meyer Jr. (1982). É preciso considerar as particularidades da universidade.

E esta parece ser a principal barreira enfrentada por um dos novos e modernos modelos de gestão de universidades, o gerencialismo (Amaral, Magalhães e Santiago, 2003). Apesar do gerencialismo ter se disseminado entre as universidades públicas e privadas sem fins lucrativos, este novo modelo (e seus semelhantes, como o novo gerencialismo e a nova gestão pública) ainda sofre forte resistência entre os atores internos das universidades. Esta resistência dificulta, por exemplo, a transformação da instituição em uma universidade empreendedora, mais flexível e melhor adaptada à realidade atual (Clark, 1998).

Portanto, considerando a tese de que a universidade, cada vez mais, ocupará uma posição central no desenvolvimento dos países (Clark, 2004), novas soluções, adaptadas à realidade contemporânea, devem emergir para realizar uma mudança definitiva nas tradicionais universidades. Uma alternativa apresentada aqui, e ainda pouco desenvolvida, é a gestão dos *stakeholders* das universidades.

Apesar de se observar estudos desde a década de 70 que identificam os *stakeholders* das universidades, constatou-se a pouca identificação empírica destes *stakeholders*, pois os *stakeholders* elencados normalmente foram suposições dos investigadores, que tomaram por base os tradicionais *stakeholders* das empresas (como clientes, fornecedores, funcionários, concorrentes, entre outros). Faltam estudos empíricos que identifiquem e qualifiquem por importância os *stakeholders* das universidades, uma lacuna na literatura de gestão de *stakeholders* nas universidades.

Além desta lacuna, percebe-se que todo o modelo de gestão de *stakeholders* em universidades está por ser desenvolvido. Falta saber quais as necessidades e expectativas destes *stakeholders*, como a universidade deve se relacionar com eles, como medir este relacionamento, realizar uma mensuração da satisfação dos *stakeholders*, especificar mecanismos funcionais e estruturais que as universidades precisam para se relacionarem com seus *stakeholders* de modo eficaz. Ou seja, faltam propostas para um novo modelo de gestão de universidades, baseada no relacionamento com os seus *stakeholders*.

Apesar dos esforços de investigadores, como Arnett, German e Hunt (2003) e Trustrum e Wee (2007), a literatura sobre os relacionamentos da universidade com as suas diversas partes interessadas ainda está baseada no marketing de relacionamento, com pouca relação direta com a Teoria dos *Stakeholders*. Considerando que esta abordagem teórica pode se tornar uma filosofia de gestão para as universidades, parece ser preciso trazer os estudos dos relacionamentos das universidades com os seus atores internos e externos para o campo da gestão dos *stakeholders*, fundamentada na Teoria dos *Stakeholders*.

5 Desenho da Investigação

Neste capítulo, primeiramente apresenta-se e justifica-se o objeto de estudo. Em seguida, demonstra-se o esquema geral da investigação, explicando-se de modo resumido cada etapa realizada.

5.1 Objeto de Estudo

Considerando que as universidades são um tradicional representante das organizações categorizadas como complexas e que elas necessitam de novos modelos de gestão, para a realização da etapa empírica deste estudo era necessário escolher um conjunto de universidades que estão inseridas em uma realidade comum à maioria das universidades existentes. Desta forma, foi selecionado um conjunto de universidades, as Universidades Públicas Portuguesas, que, por uma série de motivos, representam, de modo geral, as universidades da atualidade. Para justificar a escolha das Universidades Públicas Portuguesas como objeto deste estudo, primeiro contextualizou-se o ensino superior em geral e, em seguida, o ensino superior português. Finalmente, apresenta-se um resumo dos motivos que explicam a escolha das Universidades Públicas Portuguesas.

5.1.1 Contexto Global do Ensino Superior

Sendo um dos elementos dos sistemas de ensino superior, a universidade é uma das organizações mais antigas, tradicionais e resistentes ao tempo. Há registros da existência deste tipo de organização desde a antiga Grécia. Inicialmente dedicava-se somente ao ensino. Com o passar dos anos, a universidade evoluiu e passou a acumular a função de criar conhecimentos, a investigação científica (Meek, 2006b). Com esta nova atribuição, ganhou *status* e passou a ser uma das organizações mais importantes para as nações em termos de desenvolvimento científico, social e econômico (Teichler, 2000, Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). Na atualidade, a universidade, bem como todo o sistema de ensino superior, são considerados como estratégicos para os países (Neave, 2000), sendo deles exigidos contribuições significativas para satisfazer as necessidades de desenvolvimento econômico e garantir a competitividade futura das nações (Harvey, 2000, Tam, 2007).

Durante a maior parte do século XX, o ensino superior moldou-se pelas normas da ciência, da democracia, da necessidade de uma população educada, com vistas à preservação cultural e ao treinamento, principalmente da elite. Mas com o advento da economia do conhecimento, também chamada sociedade do conhecimento, o ensino superior passou a ser reconhecido por

políticos, industriais e alguns acadêmicos, não apenas como um criador e transmissor de conhecimentos, mas também como o principal agente do crescimento econômico: a fábrica de conhecimentos, por assim dizer, no centro da economia do conhecimento (Meek, 2006a). Neste sentido, a sociedade impõe novos papéis, pressões e demandas sobre o ensino superior, ao mesmo tempo em que espera a preservação das suas funções tradicionais (Clark, 1998, Neave, 2002).

Por exemplo, neste contexto mais recente, as universidades são pressionadas a contribuir na ativação da economia da localidade onde está inserida, bem como deve participar ativamente no desenvolvimento da inovação de seu país (Nishimura e Okamuro, 2009). Ou seja, além de contribuir para a inovação tecnológica e para o empreendedorismo, as instituições de ensino superior são uma fonte de oportunidades de negócio e desenvolvimento de competências dos alunos (Dubini e Iacobucci, 2004). Segundo Engwall (2007), instituições de pesquisa e ensino superior são consideradas organizações fundamentais para o desenvolvimento e a prosperidade dos países da sociedade moderna.

Assim, os sistemas de ensino superior têm sido ampliados, envolvendo a criação de novas instituições e o crescimento das já existentes. Elas tornaram-se mais diversificadas, não só em tipos de instituições, mas também em tipos de alunos e programas de estudo oferecidos (Huisman, 1998, Melo, Sarrico e Radnor, 2008). O ensino superior também se tornou mais internacional, envolvendo uma maior mobilidade de estudantes e pessoal, criando pressões para a harmonização das qualificações e currículos (Brennan e Shah, 2000).

Portanto, as instituições de ensino superior são organizações que não podem fugir à realidade do século XXI. Complexidade, novos tipos de aprendizado, mudanças radicais no mercado, a globalização, a incerteza, os fluxos de informações mais ricos e em maior quantidade, os ciclos escolares mais curtos, e a ambigüidade são alguns dos desafios que tais instituições têm de enfrentar (Chieh e Phan, 2005). Além disso, estas instituições sempre viram a si mesmas como organizações separadas da sociedade. No entanto, a contínua globalização da educação, juntamente com o fácil acesso à tecnologia da informação tem resultado em um aumento sem precedentes de escolha do consumidor, mudando as regras do jogo competitivo entre as instituições de ensino superior (Michael, 1997). Assim, estas instituições estão a enfrentar, talvez, o mais difícil caminho de sempre.

Neste contexto, três fenômenos interdependentes, tecnologia, globalização e concorrência, além das crescentes forças de mercado em todo o mundo, estão radicalmente reformulando o ensino superior (Neave, 2003, Altbach, 2004, Guri-Rosenblit, Sebková e Teichler, 2007). A tendência mostra que o ensino superior deste século será um sistema misto, que inclui salas de aula tradicionais e aulas virtuais, instituições com e sem fins lucrativos, instituições globais e locais. Os novos prestadores de serviços educacionais ao nível superior, como instituições virtuais, operações virtuais de instituições tradicionais, universidades e

faculdades com fins lucrativos, consórcios de instituições e empresas comerciais, tende a ampliar o espectro da educação superior e da formação ao nível pós-secundário. O resultado de todas estas mudanças, em conjunto, é um mercado global para o ensino superior, que permite mais opções entre um vasto leque de alternativas, um interesse crescente em termos de conveniência, eficácia e valor para o dinheiro, e uma disponibilidade de instituições para a obtenção de vários tipos de graduação (Gürüz, 2003).

Por outro lado, além da tradicional ineficiência das organizações educacionais, como visto no capítulo sobre gestão de universidades, vêem-se dois pontos conflitantes no meio envolvente externo destas organizações: uma recente e elevada ampliação da demanda por ensino superior, fato comum a praticamente todos os países, culminando com o aumento sem precedentes de instituições de ensino superior; e ao mesmo tempo uma redução significativa dos recursos governamentais aplicados principalmente nas universidades (transferindo parte dos custos para os alunos), tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas (Blackmore, 2001, Garrett, 2003, Bryson, 2004a, Chanana, 2006, Tessema, 2009). A implicação fundamental destes dois fatos é que as universidades tradicionais neste século XXI estão mais parecidas com as empresas (Engwall, 2007), e são muitos os estudos que colocam o ensino superior como um mercado altamente competitivo (King, 1995, Dill, 1997, Coates, 1998, Naudé e Ivy, 1999, Sands e Smith, 1999, George, 2000, Guliana, 2000, Woodruff, 2000, Wright, 2000, Levy, 2002, 2003, 2004, Slantcheva e Levy, 2007).

Desta forma, o ambiente que envolve as universidades tradicionais se alterou demasiadamente nestes últimos anos. Exigência por um racionalismo econômico, aumento da concorrência, mudança na estrutura etária dos alunos, maiores restrições financeiras, alteração no sistema de financiamento do ensino superior são algumas das constatações dos investigadores da área (Franz, 1998, Naudé e Ivy, 1999, Sands e Smith, 1999, Lam, 2001, Lam e Pang, 2003, Mok, 2003, Coulson, 2004).

Segundo Neave e Van Vught (1991), os governos, buscando a desregulamentação e descentralização, têm introduzido políticas que dão mais autonomia às universidades públicas, porém sublinham a necessidade de uma gestão forte, preocupada com a concorrência, e com o financiamento baseado em desempenho. Nesta mesma linha, para Amaral e Maassen (2007), considerando que o mercado de ensino superior movimenta aproximadamente dois trilhões de dólares por ano, a tendência para a mercantilização e privatização do setor da educação superior pública tem sido bem estabelecida nos últimos dez anos ou mais, e é claramente visível nos documentos de política educacional (alunos como consumidores e clientes, o conhecimento como um produto ou mercadoria, o preço e a qualidade das relações com o mercado, entre outros) e na sua implementação (a introdução de taxas e mensalidades, financiamentos baseados no desempenho). A introdução de mecanismos de mercado, como alterações nas relações entre os intervenientes no ensino

superior, torna o ambiente em que as instituições de ensino superior devem funcionar mais fluido e turbulento (Levy, 2002).

Portanto, tendo em conta o contexto apresentado, buscou-se verificar se o ensino superior português se insere na realidade descrita. Tal contexto é apresentado brevemente na seqüência, no intuito de justificar a sua escolha.

5.1.2 Contexto Português do Ensino Superior

O ensino superior em Portugal originou-se no meio do século XIII. Porém, o formato vigente na atualidade data de 1986, caracterizando-se por ser um sistema binário, com universidades e politécnicos, públicos e privados (Machado, Farhangmehr e Taylor, 2004). O traço distintivo entre universidades e politécnicos é o foco na pesquisa: no ensino politécnico não se espera que a instituição realize investigação fundamental, e deve oferecer educação profissionalizante ou programas de estudos orientados para as profissões (Portela *et al.*, 2008). O setor público inclui: 13 universidades (11 universidades com gestão tradicional e 2 universidades geridas por fundações), uma universidade aberta, e um instituto independente, o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), e também 16 institutos politécnicos públicos (a Universidade do Algarve e a Universidade de Aveiro incluem algumas escolas politécnicas dentro de sua estrutura) e 32 escolas não integradas.

Este subsistema inclui uma rede de institutos de enfermagem, três institutos técnicos de formação para os serviços de saúde (Lisboa, Porto e Coimbra), uma escola de hotelaria e turismo, e uma escola de restauração de arte. Algumas instituições de ensino superior público são dependentes das Forças Armadas e das forças policiais (Academia Militar, Academia da Força Aérea, Escola Naval e da Escola Superior de Polícia).

No setor privado, existem atualmente 9 universidades e 72 institutos politécnicos (incluindo escolas politécnicas não-integradas). Há também a Universidade Católica, estabelecida sob um acordo entre o Estado Português e a Santa Sé (Santiago *et al.*, 2006).

Esta diversidade de instituições que oferecem educação em nível superior tornou Portugal um país com uma boa taxa de escolaridade na população ativa. Atualmente, o ensino superior português conta com aproximadamente 400 mil alunos (Veiga e Amaral, 2009).

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) tem sido responsável pelo setor do ensino superior português, regulando-o através de vários mecanismos, como acreditação e avaliação da qualidade. No entanto, de acordo com a Lei de Autonomia Universitária de 1988, a aprovação dos novos programas de estudo e de graus é apenas um procedimento burocrático, ou seja, as universidades têm liberdade quase total para iniciar ou encerrar os programas de estudo. Estas decisões não dependem de uma avaliação ou processo de

credenciamento: apenas uma inconsistência formal sobre a duração ou o número total de créditos pode conduzir à recusa de novos graus nas universidades. Já programas de ensino politécnico público precisam de uma aprovação formal por parte do MCTES, com base técnica e científica. Quanto aos programas de estudo em instituições privadas, eles seguem um processo de aprovação muito mais exigente. O processo de aprovação pode demorar até quatro anos e precisa de um relatório técnico e acadêmico por um comitê de peritos externos (ENQA, 2006).

A história mostra que em Portugal, no intuito de democratizar e massificar o ensino superior, durante as décadas de 80 e 90 houve uma facilitação promovida pelo governo para a criação de novas instituições de ensino superior de caráter privado, e de novos cursos nas instituições já estabelecidas (Amaral e Teixeira, 2000, Teixeira e Amaral, 2007). Porém, no início do século XXI já se pode constatar que esta política refletiu-se em um crescimento superior à demanda (Neave, 2007). Desde 2001, já há mais vagas do que candidatos no ensino superior português. O problema é mais crítico no setor privado, pois conforme identificaram Teixeira e Amaral (2007), o setor privado é, em geral, a última escolha dos candidatos ao ensino superior português.

Segundo Taylor *et al.* (2008), o ensino superior em Portugal vem sofrendo grandes alterações neste início de século. Em especial, podem-se citar as crescentes restrições financeiras (redução do subsídio estatal nas instituições públicas e redução de alunos nas instituições privadas), poucas opções de financiamento de estudantes, disputa por alunos, e relevante redução do número de candidatos. A realidade atual mostra que, além do menor número de candidatos, as instituições de ensino superior portuguesas ainda enfrentam a concorrência internacional proveniente da abertura das fronteiras proporcionada pela União Européia, especialmente após a uniformização do ensino superior europeu, proveniente do Processo de Bolonha.

Desta forma, enquanto as universidades e os institutos politécnicos públicos transitam de um modelo de controle do estado para um modelo de auto-regulação e supervisão estatal, o setor privado enfrenta a falta de alunos, que dificultam o financiamento deste tipo de instituição (Amaral e Teixeira, 2000). Já as públicas, demonstram dificuldades em se reformarem e responderem adequadamente ao julgamento da sociedade (Santiago *et al.*, 2006).

De acordo com Rosa, Saraiva e Diz (2005), a regulação do sistema de ensino superior português visa garantir o acesso a educação superior para o maior número de alunos, o que deve facilitar a integração dos trabalhadores no mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. O estado, em matéria de regulamentação do sistema de ensino superior, deve também ter em conta uma análise custo-benefício. A extensa regulamentação do sistema de ensino superior português, afetando ambos os lados do mercado, levanta grandes obstáculos à liberdade dos alunos e instituições. Do lado da oferta,

novas instituições e novos programas de estudo estão sujeitos à aprovação ministerial, e os prestadores de ensino superior não podem escolher livremente o valor a ser cobrado como mensalidade. Do lado da procura, os alunos não suportam o custo total da educação recebida, e o *numerus clausus* (define o número máximo de alunos para cada programa de estudo) é uma restrição muito forte para as escolhas dos candidatos (Portela *et al.*, 2007).

Já o financiamento público das instituições de ensino superior é garantido através de vários canais: financiamento direto das instituições conforme o número de alunos; contratos para atividades específicas; financiamento dos serviços de apoio social, doações, refeições e alojamento; e fundos de pesquisa. Dado o peso da inscrição de estudantes na fórmula de financiamento, a recente diminuição global do número de matrículas no ensino superior constitui um problema para a sustentabilidade financeira das instituições públicas de ensino superior de Portugal (Veiga e Amaral, 2009).

Quanto ao setor privado, com a ampliação da oferta de ensino público, as perspectivas mostram-se preocupantes. Segundo Amaral e Teixeira (2000), se não houver intervenção do estado, a tendência é que as instituições de ensino superior privado entrem em colapso, pois são mais caras, oferecem cursos onde a empregabilidade tem se tornado difícil (gestão, direito, entre outros), e seu prestígio é baixo quando comparado ao ensino superior público. Considerando a tendência atual, o setor privado português tende a desaparecer.

Além disso, entre os pontos que influenciam todo o sistema de ensino superior português está a integração europeia. Investigação, colaboração interdisciplinar, evolução curricular, parcerias institucionais com empresas e graus transnacionais são algumas das questões com que as instituições contemporâneas de ensino superior português têm de lidar. Isto, naturalmente, exige vigilância nacional. O panorama do ensino superior português é considerado em termos de um crescimento constante do sistema de educação e diversidade de cursos, juntamente com as necessidades de pessoal docente devidamente qualificado e este fato não se reflete apenas na preparação dos diplomados, mas também na cultura organizacional e científica dessas instituições (Machado, Farhangmehr e Taylor, 2004).

No ambiente interno das instituições, segundo Taylor *et al.* (2008), percebe-se que os modelos de governança corporativa das instituições de ensino superior portuguesas, em especial das universidades, são muito conservadores. Falta profissionalismo e planejamento estratégico. Isso resulta em uso ineficiente dos recursos, cada vez mais limitados, e uma pouca capacidade de promover a inovação institucional. Claramente, para que uma gestão moderna e profissional torne-se firmemente ancorada dentro do ensino superior português, todos os atores significativos devem ser envolvidos e, mais importante, comprometidos com o processo.

Um dos fatores onde se observa a pouca eficácia das instituições de ensino superior portuguesas, para Dominginhos, Carvalho e Costa (2008), é o declínio da atividade

empreendedora em Portugal, constatado desde o início deste século. Ele justifica-se não só pela conjuntura econômica, mas também pelas fragilidades do sistema educativo português, principalmente na sua abordagem às questões comerciais e porque carece de incentivar a criatividade e autonomia nos alunos. Segundo os autores, as instituições de ensino superior de Portugal não estão preparando bem os seus alunos para o arranque de novos negócios. Evidencia-se neste caso o fato de que as habilidades e competências básicas para o empreendedorismo não são adequadamente desenvolvidos no sistema educacional, a começar pelas próprias instituições, que ainda pouco se relacionam com o mercado e, salvo algumas exceções, praticamente dedicam-se basicamente ao ensino.

Em resumo, pode-se constatar que as universidades de modo geral vêm sofrendo pressões sociais, econômicas e governamentais para cumprirem suas missões de modo cada vez mais eficaz. Para isto, vêm recebendo mais autonomia dos governos e organismos reguladores, porém é exigido da organização universitária uma gestão que cumpra seus objetivos e, ao mesmo tempo, poupe recursos escassos. Tudo isto dentro de um ambiente cada vez mais competitivo. Esta parece ser a realidade que envolve as universidades de praticamente todo o mundo, incluindo Portugal.

Neste meio envolvente, onde o mercado demonstra ser o principal regulador, acima das influências governamentais e acadêmicas (Clark, 2004), surgiram instituições privadas de ensino superior, de variados tipos e tamanhos, que competem com as tradicionais universidades públicas e privadas sem fins lucrativos (como as confessionais, por exemplo). A massificação do ensino superior exige mudanças importantes para as universidades tradicionais em todo o globo, especialmente em seus modelos de gestão (Levy, 2002). E isto também se aplica à todo o sistema de ensino superior português.

Neste sentido, o estado atual do ensino superior em Portugal é uma das questões complexas com que se debate a sociedade portuguesa. Nesta discussão, alguns dos aspectos fundamentais são: (a) constantes mutações do meio envolvente externo às instituições; (b) decréscimo de candidatos; (c) aumento de concorrência; (d) restrições financeiras; (e) excesso de diplomados *versus* escassez em determinadas áreas (Rosa e Amaral, 2007). Estes pontos mostram-se como desafios ao sistema de ensino superior português e exige-se, na atualidade, profundas mudanças na gestão das instituições envolvidas, principalmente em caráter estratégico.

Uma solução parece estar na gestão dos *stakeholders*. A própria legislação portuguesa já exige a participação de *stakeholders* externos nos conselhos gerais das Universidades Públicas Portuguesas (Taylor *et al.*, 2008). Este fato demonstra o crescimento da influência dos *stakeholders* nas universidades deste país. Ou seja, é cada vez mais necessário a construção de relacionamentos da universidade (e demais instituições de ensino superior) com os seus *stakeholders*, sejam eles internos ou externos. Sendo assim, dentro do sistema de ensino

superior português, escolheu-se como objeto de estudo as Universidades Públicas Portuguesas, por estas estarem vivenciando um momento de adaptação a recentes mudanças, incluindo-se a exigência governamental pela participação de *stakeholders* neste conjunto de universidades. Desta forma, estas universidades mostraram-se um objeto de estudo adequado para esta investigação.

5.1.3 Justificativa da Escolha das Universidades Públicas Portuguesas

Considerando o contexto apresentado, a escolha das Universidades Públicas Portuguesas deveu-se aos seguintes fatos:

- Recentemente, estas universidades, por força de uma nova lei, passaram por grandes e importantes mudanças estruturais, com vistas a modernizar sua gestão e adaptar-se ao Tratado de Bolonha (incluindo-se a exigência da participação de *stakeholders* externos na gestão destas universidades); estas mudanças vieram acompanhadas de restrições de recursos e menor subsídio estatal, exigindo assim uma maior eficácia no desempenho de cada instituição (Portela *et al.*, 2008);
- As Universidades Públicas Portuguesas encontram-se em um mercado competitivo, onde há uma presença significativa de instituições de ensino superior privadas, além de um conjunto de institutos politécnicos, públicos e privados, sendo que todos concorrem pelos mesmos e cada vez mais escassos alunos (Santiago *et al.*, 2006);
- Apesar da concorrência, as Universidades Públicas Portuguesas representam 60% do ensino superior português (Portela *et al.*, 2008);
- O sistema de admissão nacional português não garante que os alunos de uma cidade onde está sediada uma universidade, venha a estudar na mesma, ou seja, todas as instituições de ensino superior de Portugal concorrem entre si (Veiga e Amaral, 2009);
- O modelo de ensino superior português é misto, com universidades e politécnicos, públicos e privados (Rosa e Amaral, 2007), portanto permitiu que o modelo desenvolvido neste estudo fosse obtido em uma realidade multifacetada.

Tendo em conta os motivos apresentados, as Universidades Públicas Portuguesas puderam ser consideradas como uma boa escolha para esta investigação. O ensino superior português não é excessivamente privado, como é o caso dos países de influência anglo-saxônica ou mesmo dos países da América Latina, nem excessivamente público, como é o caso da maioria dos países da Europa Ocidental (França, Alemanha, Suécia, entre outros), conforme apontou Levy (2002). Além disso, a quantidade de universidades investigadas (11) permitiu que a pesquisa fosse realizada em todas as instituições com um modo de gestão semelhante (ou seja, excluiu-se do estudo o ISCTE e as universidades públicas geridas por fundações, e a Universidade Aberta, que tem um modelo de ensino muito distinto das tradicionais Universidades Públicas Portuguesas).

O caráter multifacetado do ensino superior português apresenta a vantagem de que os resultados desta investigação possam ser replicados em múltiplas e distintas realidades. Ou seja, entre as opções de universidades a investigar, as Universidades Públicas Portuguesas demonstraram representar uma realidade que é comum à maior parte das universidades existentes no sistema de ensino superior global, sendo, portanto, o objeto de estudo mais recomendado para esta investigação.

5.2 Esquema Geral da Investigação

Para esclarecer os procedimentos metodológicos desta investigação, foi elaborado um esquema (figura 5.1), que resume os passos realizados durante todo o processo de pesquisa. Todos os passos citados na figura são detalhadamente explicados nos próximos capítulos, justificando a necessidade de cada um na investigação realizada. Somente um resumo é apresentado aqui.

A etapa 1 objetivou identificar e classificar por importância os *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas. Para alcançar estes objetivos, foram realizadas duas pesquisas, os passos 1 e 2. No passo 1, realizou-se uma pesquisa exploratória-qualitativa junto a colaboradores docentes e não docentes de vários graus hierárquicos, para identificar inicialmente o conjunto de *stakeholders* relacionados a uma Universidade Pública Portuguesa. Concluída esta pesquisa, no passo 2 foi realizada uma investigação descritiva-quantitativa também com docentes e não docentes dos diversos níveis hierárquicos das onze Universidades Públicas Portuguesas participantes da pesquisa, utilizando os resultados obtidos no passo 1, e que confirmou e classificou em termos de importância os *stakeholders* identificados na pesquisa exploratória. Finalizado o passo 2, fechou-se a etapa 1 desta investigação.

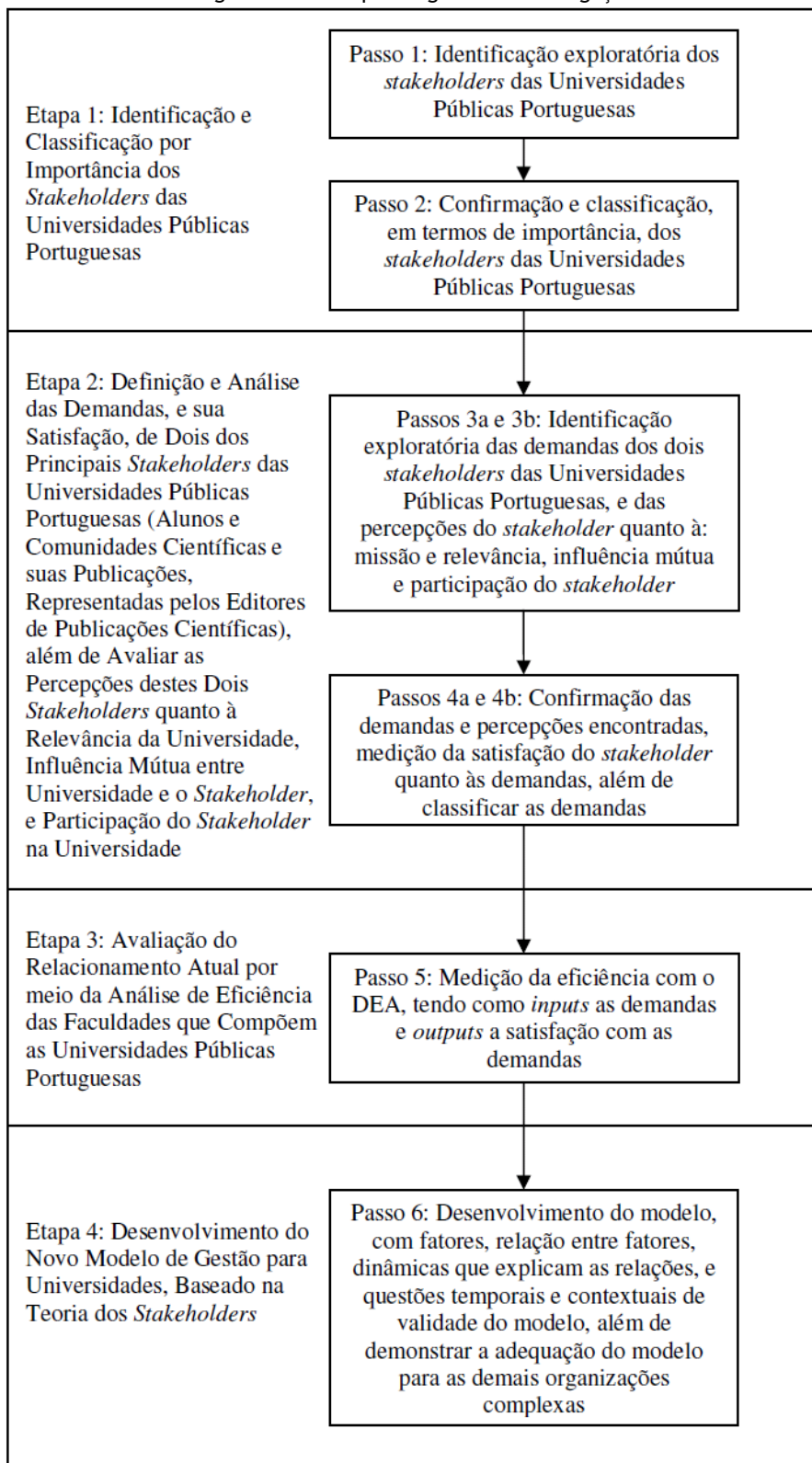
A etapa 2 teve como principal finalidade identificar as demandas (expectativas, desejos e necessidades) de dois dos principais *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas, que, conforme a classificação obtida na etapa 1, foram escolhidos os alunos e as comunidades científicas e suas publicações (representadas por editores de publicações científicas). Nesta etapa também se buscou avaliar as percepções destes *stakeholders* quanto à missão da universidade, relevância da universidade para o próprio *stakeholder* e para a sociedade em geral, influência mútua entre a universidade e o *stakeholder*, participação do *stakeholder* na universidade, e, por fim, satisfação do *stakeholder* com relação às demandas citadas. Para alcançar estes objetivos, com cada *stakeholder* realizou-se inicialmente uma investigação exploratória-qualitativa (passos 3a e 3b). Após obterem-se as demandas e as percepções do *stakeholder* quanto à missão e relevância da universidade (para a sociedade e para o próprio *stakeholder*), influência mútua entre as partes e participação do *stakeholder* na universidade, estes dados formaram a base dos passos 4a e 4b. Nestes, fez-se uma pesquisa descritiva-quantitativa com amostras representativas de cada um dos dois grupos de *stakeholders*

investigados, que visou confirmar os dados obtidos no passo anterior, bem como medir a satisfação do *stakeholder* com as demandas. Com a análise dos resultados obtidos nos passos 4a e 4b, confirmou-se e classificou-se as demandas dos *stakeholders*, além de se obter as percepções atuais de cada *stakeholder* quanto à missão e relevância da universidade, influência mútua entre as partes, participação do *stakeholder* na universidade e satisfação do *stakeholder* com as demandas testadas.

A etapa 3 teve como objetivo avaliar o relacionamento atual das Universidades Públicas Portuguesas com um dos seus principais *stakeholders*, o aluno. Para medir o relacionamento atual, realizou-se uma análise de eficiência das faculdades que compõem as universidades investigadas (passo 5), utilizando, para isto, os dados obtidos na etapa 2 e um método matemático conhecido por DEA (*Data Envelopment Analysis*). A análise de eficiência avalia a relação entre *inputs* e *outputs*. Como *inputs*, utilizaram-se as principais demandas dos alunos. Já os *outputs* foram a satisfação dos alunos com tais demandas. Com a realização das análises de eficiência, pode-se medir o estado atual do relacionamento das Universidades Públicas Portuguesas com os seus alunos.

A etapa 4, a última, contemplou o desenvolvimento de um novo modelo de gestão de universidades baseado nos preceitos da Teoria dos *Stakeholders*. Utilizando as constatações e os resultados obtidos nas etapas anteriores, foram estabelecidos os fatores que compõem o modelo, as relações entre os fatores, as dinâmicas que explicam as relações definidas, bem como se estabeleceu os limites do modelo, tanto em questões temporais, quanto em questões contextuais (passo 6). Após o desenvolvimento do novo modelo, discutiu-se a adequação da proposta para as demais organizações complexas.

Figura 5.1 - Esquema geral da investigação



Fonte: Elaboração própria

6 Etapa 1: Identificação e Classificação por Importância dos *Stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas

Esta primeira etapa teve por objetivo a identificação e classificação por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas. O cumprimento do principal objetivo desta etapa exigiu a realização da investigação em dois passos, conforme mostra o esquema de pesquisa apresentado na figura 5.1 (p. 129). O capítulo foi assim estruturado: inicialmente justificou-se o desenvolvimento desta etapa e fez-se um breve enquadramento teórico. Em seguida, fez-se a descrição completa da pesquisa que corresponde ao passo 1. Na sequência, descreveu-se em detalhes a pesquisa correspondente ao passo 2. Finaliza-se este capítulo com as conclusões e recomendações desta etapa, bem como se destaca a contribuição empírica que emergiu desta investigação.

6.1 Justificativa do Desenvolvimento desta Etapa

Como orienta Freeman (1984), o primeiro passo para a gestão dos relacionamentos com *stakeholders* é identificá-los. É preciso saber quem influencia ou é influenciado pela organização investigada, para depois desenvolver estratégias de relacionamento com cada um.

Porém, conforme Mitchell, Agle e Wood (1997), não basta identificar os *stakeholders*, é preciso encontrar a importância de cada um no contexto organizacional. Sendo assim, como já comentado anteriormente, os *stakeholders*, além de identificados, precisam ser classificados por importância, para que a organização possa priorizar seus esforços aos *stakeholders* realmente relevantes. Os autores propuseram um modelo com três fatores (poder, legitimidade e urgência), que pode ser aplicado na realidade das organizações complexas, em especial nas universidades, neste estudo, as Universidades Públicas Portuguesas.

Portanto, considerando as orientações dos diversos investigadores da Teoria dos *Stakeholders*, parece lógico justificar que a primeira etapa desta investigação seja a identificação e classificação, em termos de importância, dos *stakeholders* ligados às Universidades Públicas Portuguesas.

6.2 Enquadramento Teórico

A identificação dos *stakeholders* foi bastante discutida no capítulo que descreveu a Teoria dos *Stakeholders*. Como Brenner e Cochran (1991) afirmaram, o desenvolvimento da gestão dos *stakeholders* passa inicialmente por identificar e categorizar por importância os *stakeholders*.

Diversas propostas surgiram na literatura, como os trabalhos de Goodpaster (1991), Savage *et al.* (1991), Clarkson (1995), Rowley (1997b), Frooman (1999), Kamann (2007), Fassin (2009), isto só para citar alguns. Mas foi o trabalho de Mitchell, Agle e Wood (1997), que buscou desenvolver o aspecto instrumental anteriormente proposto por Donaldson e Preston (1995), que se mostra mais usual na condução da identificação e categorização dos *stakeholders* de uma organização. Posteriormente, os trabalhos de Bryson (2004b) e Reed *et al.* (2009) vieram a oferecer instrumentos que possibilitam a identificação e qualificação em termos de importância dos *stakeholders* ligados às organizações de uma forma geral, incluindo-se as organizações complexas.

No que tange às universidades, dois trabalhos destacam-se na identificação e categorização dos *stakeholders*, os estudos de Burrows (1999) e de Jongbloed, Enders e Salerno (2008). Apesar de serem estudos focalizados nos *stakeholders* das universidades, ambos não realizaram um teste empírico de suas propostas. Enquanto Burrows (1999) limitou-se a apontar e categorizar os *stakeholders*, o estudo de Jongbloed, Enders e Salerno (2008) lançou uma agenda de investigação a respeito.

6.3 Passo 1: Identificação Exploratória dos *Stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas

Neste passo, inicialmente explicou-se e justificou-se a metodologia utilizada na pesquisa. Na sequência, estabeleceu-se a população e amostra, explicou-se como aconteceu a coleta dos dados, e definiram-se as técnicas de análise dos dados. Em seguida, apresentou-se a análise dos dados, finalizando este tópico com as limitações da pesquisa realizada.

6.3.1 Metodologia da Pesquisa

O primeiro passo, de carácter exploratório, requereu um método qualitativo, baseado em entrevistas em profundidade. O estudo foi exploratório em virtude da pouca presença de estudos empíricos que identifiquem e categorizem os *stakeholders* das universidades. Segundo Selltiz, Wrightsman e Cook (1976), os estudos exploratórios são realizados quando o tema é ainda pouco explorado; quando não é possível fundamentar adequadamente, com estudos

prévios, hipóteses para a abordagem dedutivista e quantitativa; quando é impossível uma revisão de pesquisas precedentes já avançadas; quando ainda não há conhecimentos já bem estabelecidos sobre o tema abordado; e quando é necessário fazer levantamentos junto a pessoas que tiveram experiência prática com o problema estudado, para o seu esclarecimento e delimitação. Portanto, a investigação exploratória foi a mais recomendada neste caso.

Investigações exploratórias requerem métodos qualitativos de coleta de dados. Segundo Tesch (1990), as investigações de cunho qualitativo atribuem relevância fundamental à descrição em detalhes dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, aos depoimentos dos indivíduos envolvidos, aos significados, aos comportamentos, aos discursos e aos contextos. A investigação qualitativa provê muitos dados e permite ver um fenômeno na sua totalidade, além de facilitar a exploração de contradições e paradoxos.

Desta forma, o passo 1 desta investigação encaixou-se na metodologia exploratória-qualitativa, afinal há raros estudos empíricos sobre a identificação dos *stakeholders* em organizações complexas, mais especificamente em universidades. Esta investigação foi necessária para construir uma lista inicial de *stakeholders* para dar continuidade à pesquisa.

6.3.2 População e Delimitação da Amostra

Como já esclarecido, o objeto de estudo nesta investigação são as Universidades Públicas Portuguesas, inseridas em um ambiente competitivo, que passam por mudanças e sentem os efeitos das profundas alterações que marcam o ensino superior em nível mundial, como demonstrou Levy (2008).

Dentro do objeto de estudo escolhido para esta investigação, contam-se 13 instituições tradicionais, uma universidade aberta e um instituto independente:

- Universidade do Algarve (UAlg);
- Universidade de Aveiro (UA);
- Universidade dos Açores (UAç);
- Universidade da Beira Interior (UBI);
- Universidade de Coimbra (UC);
- Universidade de Évora (UEvora);
- Universidade de Lisboa (UL);
- Universidade da Madeira (UMa);
- Universidade do Minho (UMinho);
- Universidade Nova de Lisboa (UNL);
- Universidade Técnica de Lisboa (UTL);
- Universidade do Porto (UP);

- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD);
- Universidade Aberta de Lisboa (UAb);
- Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Considerando as características específicas da UAb (foco no ensino a distância) e que a UA, a UP e o ISCTE possuem um modelo de gestão diferenciado das demais universidades (são geridas por fundações e contam com uma legislação específica), estas quatro instituições foram excluídas desta investigação, sendo as demais 11 universidades a população-alvo deste estudo, pois o critério foi investigar as Universidades Públicas Portuguesas com serviços semelhantes e modelos de gestão similares (regidos pela mesma legislação). Segundo Hair Jr. *et al.* (2003), a população alvo é composta pelo grupo completo de objetos ou elementos relevantes para a realização da investigação. São relevantes porque detêm as informações que o projeto de pesquisa se propõe a coletar.

Tendo a população-alvo definida, o passo seguinte foi definir as amostras. Com relação ao passo 1, investigação exploratória-qualitativa para identificação inicial dos *stakeholders* das universidades investigadas, a amostra caracteriza-se como sendo não-probabilística, intencional, a partir da identificação dos respondentes chave (Denscombe, 2003). A amostragem não-probabilística configura-se por não possibilitar certos tipos de tratamento estatístico. O caráter intencional da amostragem acontece quando o investigador interessa-se pela opinião (ação, intenção, percepção) de elementos específicos da população, porém não representativos dela (Hair Jr. *et al.*, 2003).

Portanto, o pesquisador se dirige, exclusivamente, a elementos representativos da população-alvo, que, segundo seu entender, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social, exercem as funções de líderes de opinião da comunidade pesquisada (Hair Jr. *et al.*, 2003). Um ponto foi explorado no estudo de Mainardes, Alves e Raposo (2010a), e que deve ser destacado, é que nas organizações complexas, mais precisamente nas universidades, a identificação dos *stakeholders* não deve limitar-se a entrevistas com a alta gestão da instituição. Pelas especificidades únicas deste tipo de organização, os *stakeholders* devem ser identificados e categorizados a partir de investigações junto aos professores, funcionários não docentes, gestores intermediários, altos gestores e equipe reitoral, afinal os *stakeholders* variam conforme o nível hierárquico em que se encontram os indivíduos (Mainardes, Alves e Raposo, 2010a), diferente dos modelos tradicionais de entrevistas com a alta gestão da organização (Bryson, 2004b). Desta forma, para a realização do passo 1, a amostra escolhida contemplou dois indivíduos de cada nível hierárquico de uma das universidades da população-alvo: professores e/ou investigadores, funcionários, diretores de cursos, presidentes de departamentos, presidentes de faculdades e/ou de núcleos de investigação, reitoria e gestão administrativa, totalizando 14 indivíduos.

Para a escolha da universidade, optou-se por uma universidade que fosse classificada de modo intermediário no *ranking* das Universidades Públicas Portuguesas (tomando por base o número de alunos), *ranking* este que pode ser observado em Portela *et al.* (2008). Este critério procurou evitar distorções que poderiam surgir caso a escolha recaísse nos topos superior ou inferior do *ranking*. Entre as universidades posicionadas no meio da tabela, procurou-se aquela que tivesse a maior diversidade possível, isto é, que oferecesse cursos em todas as áreas de conhecimento. Desta forma, foi contactada uma das universidades localizadas no centro da tabela, e que atendia aos requisitos exigidos na investigação. Após o primeiro contato, esta universidade permitiu a realização da investigação, portanto as demais universidades não chegaram a ser contactadas.

Para a escolha dos entrevistados, fez-se uma análise da distribuição hierárquica da instituição, bem como das diversas áreas em que presta serviços de ensino e investigação. Os entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, somente utilizando o critério de que a amostra fosse o mais heterogênea possível. Neste sentido, foram entrevistados representantes de todas as cinco faculdades da universidade, de modo que as percepções das várias áreas da instituição estivessem presentes nas entrevistas. Esta decisão evitou um possível viés na coleta dos dados, caso as entrevistas se concentrassem somente em uma determinada área de conhecimento.

Portanto, após a escolha dos 14 respondentes, fizeram-se os contatos com eles e agendaram-se as entrevistas para uma data próxima. Além destes, também se realizou uma entrevista com um ex-membro da equipe reitoral. Foram estes os 15 respondentes chave que possibilitaram a geração inicial de uma lista de *stakeholders* ligados às universidades.

6.3.3 Técnicas de Coleta de Dados

Após definir os métodos de pesquisa e a população-alvo/amostra para a investigação desta etapa, foi definido o instrumento de coleta dos dados. Considerando as especificidades desta pesquisa (uma pesquisa exploratória-qualitativa com respondentes chave selecionados em uma Universidade Pública de Portugal), requereu-se um modelo específico para a coleta das informações.

Em investigações qualitativas, a coleta dos dados dá-se principalmente pela realização de entrevistas pessoais em profundidade, apoiadas em roteiros semi-estruturados de entrevistas. A entrevista pessoal, para Creswell (1994), caracteriza-se por ser um encontro entre dois indivíduos, para que um deles obtenha informações a respeito de um assunto pré-determinado, mediante uma conversação de natureza profissional. Este procedimento costuma ser utilizado na pesquisa social, tanto para a coleta de dados, quanto para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social. As entrevistas realizadas são

caracterizadas como não estruturadas. A entrevista não estruturada caracteriza-se por ser aquela onde o respondente tem liberdade para desenvolver cada situação na direção que considere adequada, sendo uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. De forma geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (Creswell, 1994). Este foi a técnica de coleta de dados utilizada nesta investigação.

As 15 entrevistas foram previamente agendadas e realizadas no período entre 22 de fevereiro a 12 de março de 2010, sempre mediante a concordância dos respondentes quanto à sua participação na investigação. Os roteiros foram assim elaborados:

- Caracterização básica do entrevistado, em termos de função atual, tempo de experiência na universidade, formação acadêmica;
- Apresentação da investigação e do objetivos da mesma;
- Questionamento a respeito da percepção do entrevistado quanto à(s) missão(ões) da universidade;
- Questionamento sobre o seu entendimento do que seja um *stakeholder* (com as devidas explicações caso desconhecesse o termo, ou mesmo se tivesse uma percepção distinta do conceito original proposto por Freeman (1984));
- Solicitação de modo espontâneo de uma lista de *stakeholders* da universidade segundo a percepção do entrevistado;
- Solicitação da classificação de importância de cada *stakeholder* citado espontaneamente pelo respondente;
- Questionamento sobre os considerados *stakeholders* tradicionais, caso os mesmos não tivessem sido citados de modo espontâneo: clientes, fornecedores, funcionários, concorrentes e acionistas;
- Solicitação de inserção, caso fosse pertinente, dos *stakeholders* sugeridos (tópico anterior) na lista classificada por importância gerada de modo espontâneo.

As entrevistas tiveram uma duração média de 35 minutos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

6.3.4 Técnicas de Análise dos Dados

Para avaliar os dados desta investigação, por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, a análise mais indicada foi a análise de conteúdo. Esta análise objetivou encontrar os *stakeholders* da universidade por intermédio de codificação (Denscombe, 2003), contando com o auxílio do *software* Atlas/ti (Muhr, 1995). Este tipo de análise procura regularidades e variabilidades baseadas em repetições de observações ou afirmações. É a busca da quantificação de dados qualitativos (Denscombe, 2003).

No caso em questão, os códigos foram estabelecidos inicialmente pelas palavras mais presentes nas entrevistas e que se referiam aos *stakeholders* das universidades. Tendo os dados inseridos no *software* Atlas/ti, os códigos foram criados no sistema. Este agrupa as falas dos entrevistados em regularidades e similaridades conforme a codificação estabelecida. Desta forma foi possível realizar a análise de todas as entrevistas de modo conjunto, emergindo-se um *ranking* de códigos presentes nos dados coletados junto aos respondentes (dos mais presentes aos menos presentes). Esta análise possibilitou extrair uma lista de *stakeholders* das universidades.

6.3.5 Análise dos Dados

Após a realização das entrevistas e a transcrição das mesmas, os dados coletados foram inseridos no *software* Atlas/ti para serem codificados. Os códigos usados referiram-se às missões da universidade, ao conceito de *stakeholder*, e aos *stakeholders* destacados por Burrows (1999), conforme pode ser observado no quadro 4.3 (p. 104). Com os *outputs* gerados pelo Atlas/ti, fez-se a análise dos dados coletados.

Para identificar os *stakeholders* de uma universidade, é preciso antes confirmar a unicidade, em todos os níveis de hierarquia da instituição, de entendimentos a respeito da missão da organização. Tendo em conta que a universidade é uma organização complexa, com missões diversas e ambíguas (Baldrige, 1983), a correta identificação dos *stakeholders* primeiro passa por confirmar que as tradicionais missões da universidade (ensino, pesquisa e serviços a sociedade), descritas por Clark (1983), são compreendidas por todos e foram utilizadas pelos respondentes na indicação dos *stakeholders* da universidade. Para resumir o conteúdo deste assunto tratado nas entrevistas, as principais partes das falas dos entrevistados estão apresentadas no quadro 6.1.

Portanto, considerando as diversas percepções captadas nas entrevistas, pode-se concluir que, de modo transversal, todos os níveis hierárquicos da universidade destacaram as tradicionais missões da universidade (ensino, pesquisa, extensão), configurando assim uma unicidade de pensamento. Se a missão é vista por todos de modo praticamente igual, suas percepções quanto aos *stakeholders* partem dos mesmos pressupostos.

Quadro 6.1 - Percepções dos entrevistados quanto à missão da universidade

Entrevistado	Percepções dos Entrevistados no que se Refere à Missão da Universidade
Professor A	“... a missão da universidade sustenta-se sob três pilares: ensino, investigação e apoio à comunidade, sendo este apoio realizado de inúmeras formas, como transferência de tecnologias desenvolvidas dentro da instituição, ou mesmo prestação de serviços comunitários ...”
Professor B	“... não basta a universidade ensinar e investigar, ela precisa estar ligada ao meio que a envolve...”
Funcionário A	“... além da formação [ensino], que deve ensinar ao aluno o saber fazer e o saber estar, e não somente o saber, a investigação que os professores e investigadores realizam deve ser aplicada, que atenda as necessidades da sociedade, pois a universidade deve voltar-se para o exterior ...”
Funcionário B	“... a universidade deve ensinar, investigar e contribuir com a sociedade ...”
Diretor de Curso A	“... a formação dos alunos deve ir ao encontro das necessidades do mercado ...”
Diretor de Curso B	“... criar conhecimentos, transmitir conhecimentos, e realizar a ligação da universidade com o meio social, em especial o meio empresarial”
Presidente de Departamento A	“... forma pessoas, faz descobertas, e ajuda o desenvolvimento social ...”
Presidente de Departamento B	“... a missão da universidade, em primeiro lugar, refere-se à formação de pessoas com competências específicas, porém a universidade não é só isso [...] é preciso considerar que descobrir e transferir para a sociedade novos conhecimentos são também uma competência da universidade ...”
Presidente de Faculdade A	“... em primeiro lugar, a missão da universidade relaciona-se com a ciência, mais precisamente com o desenvolvimento do conhecimento e da cultura social e científica, sendo tudo isto proveniente da investigação realizada dentro da universidade; em conjunto com isto está o ensino e a prestação de serviços da sociedade, sendo ambos meios de transmitir para fora da universidade o conhecimento obtido internamente ...”
Presidente de Faculdade B	“... a missão da universidade é criar conhecimentos, educar cidadãos e servir à sociedade...”
Gestor Administrativo A	“... formação de alto nível, realização de investigação fundamental e aplicada, valorização dos conhecimentos obtidos em termos sociais e econômicos ...”
Gestor Administrativo B	“... a universidade tem como objetivo fundamental a prestação de serviços com qualidade certificada. Estes serviços referem-se ao ensino, à investigação e desenvolvimento, e à prestação de outros serviços a comunidade. É uma missão universalista, que diferencia a universidade de outros tipos de instituições de ensino superior”
Membro da Reitoria A	“... é o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços, principalmente focalizada em transferências de tecnologias e na difusão cultural dos conhecimentos adquiridos dentro dos muros da universidade ...”
Membro da Reitoria B	“... o ensino ou formação, a investigação como forma de desenvolvimento tecnológico, a transferência de tecnologias e conhecimentos, a ligação com o meio que envolve a universidade ...”
Ex-Membro da Reitoria	“... a missão da universidade é complexa, diversa [...] envolve a produção e divulgação do conhecimento, além de atividades de extensão e de atendimento à sociedade ...”

Fonte: Elaboração própria

O segundo ponto do roteiro de entrevistas referia-se ao conhecimento e compreensão do conceito de *stakeholder*. Esta questão, como a anterior, procurou revelar diferenças de compreensão do termo, que poderiam influenciar as respostas quanto aos *stakeholders* das universidades. Como o termo *stakeholder* é proveniente da gestão, mais precisamente do campo da estratégia (Friedman e Miles, 2006), poder-se-ia esperar que o termo fosse desconhecido por professores e funcionários não docentes que exercem suas funções em áreas distintas da gestão.

Neste sentido, ao entrevistar os respondentes, o entrevistador preocupou-se em primeiro questionar os entrevistados quanto ao seu conhecimento do termo. Caso o entrevistado afirmasse desconhecer o termo ou mesmo desse um conceito de *stakeholder* que fosse muito diferente do tradicional conceito (segundo Freeman (1984), indivíduo ou grupo de indivíduos que influenciam ou são influenciados pelos objetivos da organização), o entrevistador faria os devidos esclarecimentos.

Foi o que ocorreu com um professor, com um diretor de curso, com os dois presidentes de departamento, com um presidente de faculdade, e com o vice-reitor. Eles são provenientes das áreas de saúde, exatas e artes, ou seja, para eles ainda era um termo desconhecido. Neste caso, o conceito de Freeman (1984) foi apresentado e explicado aos entrevistados.

Já os outros nove entrevistados definiram o termo de modo semelhante à definição original. Apesar de citarem formas variadas de atribuição de significado para o termo *stakeholders*, ao analisar as diversas definições, viu-se que distanciavam-se muito pouco da versão original de Freeman (1984). Esta etapa mostrou-se importante para definir o termo para os que não o conheciam, bem como alinhar as percepções daqueles que já possuíam algum conhecimento a respeito do conceito de *stakeholder*. Desta forma, considerando a unicidade encontrada de pensamentos a respeito da missão da universidade, bem como a uniformização do conceito de *stakeholder* junto a todos os entrevistados, pode-se realizar as principais perguntas que refletiam o principal objetivo desta investigação: quem são os *stakeholders* das universidades e qual a classificação de importância dos *stakeholders* citados pelo respondente.

A escolha dos *stakeholders* de uma universidade seguiu duas estratégias: espontaneidade nas respostas e sugestão de *stakeholders* não citados. Na primeira, por espontaneidade por parte do respondente, foi solicitado ao entrevistado que apontasse os *stakeholders* das universidades, sem nenhuma sugestão do entrevistador. Após a confecção de uma lista inicial de *stakeholders*, o entrevistador lembrou os *stakeholders* citados e solicitou aos respondentes que escolhessem os mais importantes, resultando em uma sequência por importância dos *stakeholders* das universidades (do mais importante ao menos importante). Ao analisar as respostas espontâneas dos entrevistados e a posterior classificação de importância, chegou-se aos resultados apresentados no quadro 6.2.

Quadro 6.2 - Relação de *stakeholders* citados nas entrevistas e classificados por importância

Entrevistado	<i>Stakeholders</i> Citados por Ordem de Importância
Professor A	Alunos, escolas de ensino secundário, empregadores, empresas públicas e privadas (contratação de serviços, cooperação em investigação ou aquisição de tecnologias), instituições governamentais (governo nacional, câmaras municipais), serviços públicos;
Professor B	Alta gestão das universidades (reitoria, conselho geral), professores e investigadores, empregadores, empresas parceiras de investigação, associações profissionais;
Funcionário A	Alunos, empresas como empregadoras, empresas como clientes de investigação, fornecedores, funcionários;
Funcionário B	Alunos, professores e investigadores, funcionários, empresas como clientes de investigação, outras universidades e instituições de ensino superior (públicas e privadas), agências de investigação, comunidade local, alunos estrangeiros, governo nacional e ministérios, poder público local;
Diretor de Curso A	Empregadores, empresas parceiras de investigação, associações empresariais, entidades políticas locais, comunidade local, ministério da educação, outras universidades (concorrentes), agências de investigação (incubadoras de empresas), ordens profissionais, agências de acreditação;
Diretor de Curso B	Alunos, governo nacional e seus ministérios, empresas parceiras de investigação, alta gestão da universidade (reitoria);
Presidente de Departamento A	Alunos, funcionários, escolas de ensino secundário, empresas clientes de investigação, comunidade científica e suas publicações, agências de patentes, comunidade local (principalmente empresas e prestadores de serviço locais);
Presidente de Departamento B	Alunos, empregadores, famílias dos alunos, sociedade portuguesa em geral (principalmente contribuintes), comunidade local;
Presidente de Faculdade A	Governo nacional, poder público local, empresas parceiras de investigação, comunidade local;
Presidente de Faculdade B	Alunos, empregadores, ex-alunos, ordens profissionais, professores e investigadores, governo nacional, CRUP (Conselho de Reitores das Universidade Públicas Portuguesas), comunidade científica;
Gestor Administrativo A	Alunos, ex-alunos, empresas (como empregadores e como clientes de investigação), poder público local e nacional, comunidade local, sociedade em geral, ministério da educação, União Européia, outras instituições de ensino superior;
Gestor Administrativo B	Agentes públicos locais, agências públicas em geral, incubadoras, pólos de investigação e desenvolvimento, associações empresariais e comerciais, investidores (como <i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores em geral);
Membro da Reitoria A	Alunos, empresas parceiras de investigação, empresas públicas em geral, professores e investigadores, funcionários, poder público local, incubadoras de empresas, conselho geral;
Membro da Reitoria B	Alunos, empregadores, sociedade em geral, comunidade local, instituições governamentais, comunidade científica;
Ex-Membro da Reitoria	Alunos, professores e investigadores, funcionários, contribuinte, governo nacional, empresas clientes de investigação, empregadores, poder público local, famílias dos alunos, sociedade portuguesa.

Fonte: Elaboração própria

Em resumo, obteve-se 44 *stakeholders* diferentes. Analisando-se o quadro 6.2 percebe-se que não há um consenso, entre os vários níveis hierárquicos, sobre os *stakeholders* das universidades, apesar da unicidade de entendimentos sobre as missões da universidade e o conceito de *stakeholder*.

Um exemplo desta falta de consenso é o *stakeholder* aluno. A maioria dos respondentes citou o aluno como principal *stakeholder*. Porém quatro entrevistados nem sequer citaram o aluno como *stakeholder*. O mesmo ocorreu com outros *stakeholders* tradicionais das universidades, como professores e investigadores (citados somente cinco vezes), funcionários (também

citados somente cinco vezes), empresas de uma forma geral (como empregadores foram citados nove vezes, e como parceiros/clientes de investigação foram citados onze vezes), outras instituições de ensino superior (concorrentes, citados três vezes), governo nacional (citado seis vezes) e poder público local (citado seis vezes).

Desta forma, utilizou-se uma segunda estratégia para compreender a falta de uniformidade nas respostas, Esta segunda estratégia foi sugerir *stakeholders* considerados primários pelos investigadores da Teoria dos *Stakeholders* (Freeman, 1984, Goodpaster, 1991, Clarkson, 1995, Frooman, 1999, Friedman e Miles, 2006, entre outros), nomeadamente funcionários, acionistas, fornecedores, concorrentes e clientes, quando estes não foram espontaneamente citados pelos respondentes.

Como funcionários de uma universidade, pode-se considerar os professores/investigadores e os funcionários não docentes. Desta forma, questionou-se os respondentes que não citaram um ou outro ou ambos de forma espontânea. E as explicações foram variadas:

- Um diretor de curso alegou “... *tenho dúvidas se o professor e os funcionários são stakeholders, porque para mim eles fazem parte da organização e devem seguir as diretrizes da universidade ...*”; este mesmo raciocínio foi observado nas respostas de um dos membros da equipe reitoral e de um dos presidentes de departamento;
- Já um dos presidentes de faculdade considerou que “... *o professor e o funcionário somente serão stakeholders se tiverem autonomia para tomar decisões [...] e assim influenciarem os rumos da universidade ...*”;
- Um dos professores tem a seguinte opinião: “... *o professor ou investigador ou funcionário só é stakeholder se contribuir de alguma forma para a melhoria da universidade ...*”;
- No entendimento do outro diretor de curso, “... *o funcionário não é um stakeholder, nem o corpo docente. O único que pode ser tido como stakeholder são os professores com mais experiência, as ‘estrelas’ da universidade, que podem atrair mais recursos para a instituição ...*”;
- Os demais respondentes alegaram terem se esquecido dos professores, investigadores e funcionários, e em seguida confirmaram todos eles como *stakeholders* de uma universidade.

No que se refere a acionistas, no caso da Universidade Pública Portuguesa, pode-se considerar o governo nacional como principal “acionista”, afinal é quem fornece a maior parte dos recursos para esta universidade, e representa o real proprietário destas instituições: o contribuinte, ou ainda, a sociedade portuguesa de modo geral. Quanto ao governo nacional, quando sugerido aos entrevistados que não o citaram como *stakeholder*, todos estes afirmaram ser um *stakeholder* que exerce forte influência sobre a universidade, ou seja, não

pode ser desconsiderado. Ao contrário dos acionistas, os fornecedores, sem exceção, não foram considerados como *stakeholders* pelos entrevistados que não o citaram anteriormente.

Com relação aos concorrentes, outras universidades e instituições de ensino superior (públicas e privadas), surgiram algumas discordâncias. Segundo um dos respondentes que pertencem a equipe reitoral, “... não vejo como outras universidades e politécnicos podem influenciar nossa universidade [...] talvez na questão de ampliar o número de alunos ou mesmo disputar receitas provenientes de projetos públicos [...] mesmo assim não os vejo como um *stakeholder*, seriam talvez um parceiro freqüente ou ocasional ...”. Este mesmo raciocínio foi seguido por um dos professores, que não vê os concorrentes como *stakeholders*.

Já o outro professor discorda desta opinião: “... bem lembrado, as outras universidades competem com a nossa e temos de ser os melhores para conquistar mais recursos [...] assim, é muito importante acompanhar as ações dos nossos concorrentes ...”. Opinião semelhante foi dada por um dos funcionários e por um dos diretores de curso. Já um presidente de faculdade foi mais longe: “... concordo que as outras universidades são nossos concorrentes e, portanto, são *stakeholders* [...] mas é preciso lembrar que não são só as universidades portuguesas, mas as universidades de todos os cantos do mundo, pois vivemos em um mundo globalizado ...”. Estas percepções evidenciaram que outras universidades e instituições de ensino superior podem ser consideradas *stakeholders* de uma universidade.

Por fim, os clientes da universidade. Neste ponto de vista, os clientes podem ser vistos de diversas formas: alunos, famílias dos alunos, escolas de ensino secundário, empregadores, empresas parceiras ou clientes de investigação. Ao sugerir estes grupos como *stakeholders* das universidades, surgiram opiniões bastante diversas.

Quanto aos empregadores e empresas como parceiras/clientes de investigação, não houve dúvidas, pois todos os respondentes que não os citaram espontaneamente afirmaram que são importantes *stakeholders* de uma universidade. Já as escolas de ensino secundário e as famílias dos alunos, não houve consenso. De um lado, entrevistados como um dos professores, alegaram que as escolas de ensino secundário pouco ou nada influenciam uma universidade, sendo usado o mesmo raciocínio para as famílias dos alunos. Por outro lado, como citou um dos gestores administrativos, “... as escolas de ensino secundário podem sugerir uma ou outra universidade para os alunos, depende do relacionamento entre a universidade e as escolas deste nível ...”. Esta opinião se estende também à questão da influência da família nas escolhas dos potenciais alunos.

E quando o *stakeholder* sugerido foi o aluno, para os quatro entrevistados que não o citaram, dois deles confirmaram ser o aluno um importante *stakeholder*. Já um diretor de curso afirmou: “... o aluno tem de ser visto como o produto final da universidade, e as influências que a universidade sofre são do meio envolvente externo, para que o ‘aluno-produto’ seja o que melhor atende as necessidades do mercado ...”. E o presidente de faculdade foi enfático,

ao afirmar que “... o aluno é parte do processo e não um stakeholder...”. Desta forma, percebeu-se que as visões mais tradicionais sobre os principais *stakeholders* de uma universidade não são um consenso geral e visões diversas podem direcionar uma universidade para o atendimento de um ou outro *stakeholder* em especial.

Após a discussão com os respondentes a respeito dos *stakeholders* sugeridos pelo entrevistador, este solicitou a cada um dos entrevistados que posicionassem os *stakeholders* não citados na lista anteriormente gerada (quadro 6.2, p. 140), porém somente nos casos em que os respondentes afirmaram que os *stakeholders* sugeridos faziam parte do conjunto de *stakeholders* de uma universidade. Estas inserções formaram uma nova lista para cada respondente, que pode ser visualizada no quadro 6.3, onde os *stakeholders* inseridos foram destacados. Após esta inserção, respeitando a importância atribuída pelos entrevistados, a entrevista foi encerrada.

Quadro 6.3 - Relação final de *stakeholders* citados nas entrevistas e classificados por importância

Entrevistado	Relação Final de <i>Stakeholders</i> Citados por Ordem de Importância
Professor A	Alunos, escolas de ensino secundário, empregadores, empresas públicas e privadas (contratação de serviços, cooperação em investigação ou aquisição de tecnologias), instituições governamentais (governo nacional, câmaras municipais), serviços públicos;
Professor B	Alta gestão das universidades (reitoria, conselho geral), governo nacional , alunos , professores e investigadores, empregadores, empresas parceiras de investigação, associações profissionais, funcionários , outras instituições de ensino superior ;
Funcionário A	Alunos, empresas como empregadoras, empresas como clientes de investigação, fornecedores, funcionários, professores e investigadores , governo nacional , outras instituições de ensino superior , escolas de ensino secundário , famílias dos alunos ;
Funcionário B	Alunos, professores e investigadores, funcionários, empregadores , empresas como clientes de investigação, outras universidades e instituições de ensino superior (públicas e privadas), agências de investigação, comunidade local, alunos estrangeiros, governo nacional e ministérios , poder público local ;
Diretor de Curso A	Empregadores, empresas parceiras de investigação, associações empresariais, entidades políticas locais, comunidade local, governo nacional , ministério da educação, outras universidades (concorrentes), agências de investigação (incubadoras de empresas), ordens profissionais, agências de acreditação;
Diretor de Curso B	Alunos, governo nacional e seus ministérios , empregadores , empresas parceiras de investigação, alta gestão da universidade (reitoria), outras instituições de ensino superior ;
Presidente de Departamento A	Governo nacional , alunos , professores e investigadores , funcionários, escolas de ensino secundário, empresas clientes de investigação, empregadores , comunidade científica e suas publicações, agências de patentes, comunidade local (principalmente empresas e prestadores de serviço locais);
Presidente de Departamento B	Alunos, empregadores, famílias dos alunos, sociedade portuguesa em geral (principalmente contribuintes), governo nacional , comunidade local, outras instituições de ensino superior ;
Presidente de Faculdade A	Governo nacional, poder público local, empregadores , empresas parceiras de investigação, comunidade local, outras instituições de ensino superior ;
Presidente de Faculdade B	Alunos, empregadores, empresas parceiras/clientes de investigação , ex-alunos, ordens profissionais, professores e investigadores, governo nacional , CRUP (Conselho de Reitores das Universidade Públicas Portuguesas), comunidade científica, funcionários , outras instituições de ensino superior ;
Gestor Administrativo A	Alunos, ex-alunos, empresas (como empregadores e como clientes de investigação), poder público local e nacional, comunidade local, sociedade em geral, ministério da educação, União Européia, outras instituições de ensino superior, professores e investigadores , funcionários , escolas de ensino secundário , famílias dos alunos ;

Entrevistado	Relação Final de <i>Stakeholders</i> Citados por Ordem de Importância
Gestor Administrativo B	Governo nacional, agentes públicos locais, agências públicas em geral, incubadoras, pólos de investigação e desenvolvimento, empregadores, empresas parceiras/clientes de investigação, associações empresariais e comerciais, investidores como <i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores em geral, alunos, professores e investigadores, funcionários, outras instituições de ensino superior;
Membro da Reitoria A	Alunos, empresas parceiras de investigação, empregadores, empresas públicas em geral, professores e investigadores, funcionários, governo nacional, poder público local, incubadoras de empresas, conselho geral, outras instituições de ensino superior;
Membro da Reitoria B	Alunos, empregadores, empresas parceiras/clientes de investigação, sociedade em geral, comunidade local, governo nacional, instituições governamentais, comunidade científica;
Ex-Membro da Reitoria	Alunos, professores e investigadores, funcionários, contribuinte, governo nacional, empregadores, empresas clientes de investigação, empregadores, poder público local, famílias dos alunos, sociedade portuguesa, outras instituições de ensino superior.

Fonte: Elaboração própria

Com as listas individuais finalizadas, o passo seguinte foi unificar as listas e chegar a uma relação final dos *stakeholders* das universidades. Primeiro, fez-se um agrupamento dos *stakeholders* por similaridades. Por exemplo, *business angels*, empresas de capital de risco e investidores foram reunidos em um grupo chamado “financiadores privados”; incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação e investigadores externos formaram um grupo chamado “agentes de investigação e desenvolvimento”; equipe reitoral, conselho geral, CRUP, formaram o grupo nomeado “alta gestão das universidades”, entre outros. Estes grupos substituíram os *stakeholders* da lista, ocupando sua posição nos *rankings* de classificação de cada respondente.

Esta fusão de *stakeholders* por semelhanças ou complementaridade resultou em uma lista com 21 *stakeholders*. Para chegar à lista final, o critério utilizado foi quantitativo. Somou-se o número de vezes que cada um dos 21 *stakeholders* apareceu, ponderando-o conforme sua posição na classificação atribuída por cada entrevistado. Este trabalho foi realizado no Microsoft Excel. Foi desenvolvida pelo próprio investigador uma fórmula específica para cálculo da classificação final de cada *stakeholder*:

$$CF = \sum_{i=1}^{13} (14-i) * n \quad (1)$$

Sendo: i = posição do *stakeholder* no *ranking* individual

n = número de vezes que o *stakeholder* apareceu na posição do *ranking*

CF = classificação final

Para exemplificar o raciocínio, o *stakeholder* aluno apareceu 10 vezes como primeiro *stakeholder*, 1 vez com segundo *stakeholder*, 1 vez como terceiro *stakeholder* e 1 vez como décimo *stakeholder*. Utilizando a fórmula citada:

$$CF = (14-1)*10 + (14-2) *1 + (14-3) * 1 + (14-10) * 1 = 157 \text{ pontos}$$

O mesmo raciocínio foi aplicado aos demais 20 *stakeholders*. Após a ponderação e soma dos resultados, a lista final resultou em:

1. Alunos;
2. Corpo docente e/ou investigadores;
3. Empregadores;
4. Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento;
5. Governo nacional / ministérios / agências de acreditação;
6. Município onde a universidade está localizada (poder público local);
7. Funcionários não docentes;
8. Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas);
9. Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços);
10. Escolas de nível secundário;
11. Famílias dos alunos;
12. Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos);
13. Sociedade portuguesa em geral;
14. Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP);
15. Ordens profissionais;
16. Financiadores privados (*business angels*, empresas de capital de risco, investidores);
17. Associações empresariais / comerciais;
18. Ex-alunos;
19. Comunidades científicas e suas publicações;
20. União Européia;
21. Alunos estrangeiros.

Finalizada a análise dos dados coletados, esta análise resultou em uma relação, classificada por importância, dos *stakeholders* das universidades, obtida de forma empírica. Apesar de diversos estudos (ver quadro 4.2, p. 102) apontarem vários *stakeholders*, nenhum deles indicou que a identificação dos mesmos tenha sido realizada de forma empírica. Portanto, este resultado representa um avanço na investigação dos *stakeholders* em universidades e, por consequência, em organizações complexas. Além deste fato, os resultados formaram a base dos estudos realizados no passo seguinte desta investigação.

6.3.6 Limitações da Pesquisa Realizada

Quanto às limitações da pesquisa apresentada neste passo 1, é preciso recordar que toda pesquisa está sujeita a limitações (Denscombe, 2003). É importante o pesquisador antecipar-se às críticas que os leitores poderão fazer ao estudo, explicitando quais as limitações do método de investigação escolhido, mas que ainda assim o justificam como o mais adequado aos objetivos da investigação.

Quanto à esta investigação, de caráter qualitativo, as limitações são mais relacionadas ao método (Langley, 1999), pois a amostra não é generalizável e foram escolhidos poucos representantes de cada grau hierárquico das universidades. Além disso, ainda na etapa qualitativa, a coleta de dados aconteceu em uma única universidade, uma amostra não-probabilística (Hair Jr. *et al.*, 2003). Desta forma, a confirmação dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas requer a realização de uma pesquisa quantitativa, que confirme estatisticamente a relação inicial obtida.

6.4 Passo 2: Confirmação e Classificação por Importância dos *Stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas

O passo 2 concluiu a etapa 1 da investigação. Para a realização deste passo, inicialmente descreveu-se e justificou-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Em seguida, definiu-se a população e a amostra, explicou-se a forma de coleta dos dados e as técnicas para análise dos dados. Na sequência, apresentou-se a análise dos dados, finalizando-se este tópico com as limitações da pesquisa realizada.

6.4.1 Delineamento e Caracterização da Pesquisa

Tendo concluído o primeiro passo, o passo seguinte, descrito no esquema como passo 2 (figura 5.1, p. 129), teve como objetivo a confirmação e classificação por importância dos *stakeholders* encontrados na etapa exploratória. Desta forma, uma metodologia descritiva, de caráter quantitativo, mostrou-se a mais recomendada para alcançar os objetivos desta etapa.

De acordo com Hair Jr. *et al.* (2003), as pesquisas de ordem descritiva buscam conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir, no intuito de modificá-la. Existe o interesse de descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, desejando conhecer a natureza do fenômeno, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam. Neste caso, o modelo descritivo foi útil para confirmar os *stakeholders* das universidades investigadas, bem como classificá-los em ordem de importância.

Em pesquisas descritivas, o método recomendado tende a ser o quantitativo. Investigações quantitativas têm por finalidade delinear ou analisar fenômenos, avaliar programas ou isolar variáveis-chave. Descreve as realidades utilizando critérios quantitativos que estabelecem proporções e correlações entre as variáveis observadas, procurando elementos que permitam a confirmação estatística de dados anteriormente levantados (Hair Jr. *et al.*, 2003), neste caso, a confirmação dos dados obtidos na etapa exploratória e a classificação por importância dos *stakeholders*, de modo estatisticamente confirmado e validado.

6.4.2 População e Delimitação da Amostra

Neste caso, considerando a população-alvo descrita e justificada no passo anterior (11 Universidades Públicas Portuguesas), a quantificação da mesma pode ser observada na tabela 6.1.

Tabela 6.1 - Quantificação da população-alvo da investigação

Universidade	Número Total de Docentes	Número Total de Não Docentes	Número Total de Colaboradores da Universidade
UAlg	773	459	1.232
UAç	306	259	565
UBI	884	296	1.180
UC	1.670	1.215	2.885
UEvora	925	466	1.391
UL	1.797	1.264	3.061
UMa	240	142	382
UMinho	1.075	593	1.668
UNL	1.083	736	1.819
UTL	1.835	1.304	3.139
UTAD	500	435	935
Total	11.088	7.169	18.257

Fonte: Elaborado a partir das informações obtidas junto aos Gabinetes de Relações Públicas das Universidades Públicas Portuguesas

Sendo a população-alvo finita, a estrutura de amostragem é definida por ser estratificada desproporcional, onde os estratos são as funções hierárquicas das universidades e que possuem quantidades não-proporcionais de indivíduos (Hair Jr. *et al.*, 2003). Ou seja, todos os potenciais respondentes foram convidados a participar da investigação, nomeadamente professores, investigadores, funcionários, diretores de cursos, presidentes de departamentos, presidentes de faculdades, presidentes de núcleos de investigação, reitoria e gestores administrativos, de todas as 11 universidades participantes da pesquisa.

Porém, para que os resultados fossem estatisticamente válidos, foi preciso receber um número mínimo de respostas corretamente preenchidas. Desta forma, após definir do tamanho total dos respondentes inseridos na população-alvo, a amostra mínima pode ser calculada conforme a seguinte fórmula para populações finitas, estabelecida por Malhotra (1999):

- O cálculo do tamanho da amostra pode ser feito com a fórmula abaixo caso conheça-se o tamanho da população N :

$$n = \frac{N * n_0}{N + n_0} \quad (2)$$

- Onde o número de elementos da população é representado por N , o número de elementos da amostra por n , o n_0 representa o tamanho da amostra para populações infinitas, sendo calculada por $(1/E_0^2)$, sendo que E_0 representa o erro amostral tolerável. Nesta pesquisa, o erro amostral tolerável foi de 5% ($E_0 = 0,05$);
- A validação estatística é possibilitada após o recebimento dos instrumentos de coleta de dados devidamente validados, em número superior à amostra mínima resultante da fórmula acima.

Considerando os valores apresentados na tabela 6.1 e utilizando a fórmula apresentada, a amostra mínima necessária para esta investigação ficou em 392 questionários devidamente respondidos (para um erro de 5%). Após a realização da pesquisa, coletou-se 684 questionários corretamente preenchidos (foram excluídos 125 questionários com problemas de preenchimento), que validaram estatisticamente os dados obtidos, e, realizando o cálculo invertido, representam um erro de 3,73%.

É importante ressaltar que o objetivo foi confirmar e classificar por importância os *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas em conjunto, o que levou ao não estabelecimento de uma amostragem específica por universidade, visto que não era objetivo deste passo comparar as universidades entre si. Portanto, para esta investigação, somente interessava o total de instrumentos de coleta de dados obtidos nas universidades participantes da investigação. Uma comparação de similaridades e diferenças entre universidades, ou mesmo entre áreas de conhecimento, pode ser uma investigação a ser realizada posteriormente.

Quanto à taxa de respostas, estas podem ser observadas na tabela 6.2. Observa-se nesta tabela um percentual relativamente baixo de respostas quando comparado à quantidade de inquéritos enviados. Porém, o número absoluto de questionários recebidos corretamente preenchidos possibilitou a realização das análises, pois o número recebido permite a generalização estatística dos resultados, com um erro inferior a 5%.

Em resumo, a coleta dos dados ocorreu conforme o planejado. Mesmo sendo necessária a exclusão de um número considerável de inquéritos preenchidos de modo incompleto (125 questionários), as 684 respostas recebidas tornaram válida a investigação efetuada.

Tabela 6.2 - Taxas de resposta da investigação

Universidade	Número Total de Colaboradores	Respostas Recebidas	Taxa de Resposta
UAlg	1.232	54	4,38%
UAç	565	112	19,82%
UBI	1.180	98	8,31%
UC	2.885	42	1,46%
UEvora	1.391	102	7,33%
UL	3.061	42	1,37%
UMa	382	66	17,28%
UMinho	1.668	36	2,16%
UNL	1.819	32	1,76%
UTL	3.139	38	1,21%
UTAD	935	62	6,63%
Total	18.257	684	3,75%

Fonte: Dados da pesquisa

6.4.3 Técnicas de Coleta de Dados

A lista com os 21 *stakeholders* gerada no passo anterior formou a base para o desenvolvimento de um questionário estruturado não-disfarçado. Hair Jr. *et al.* (2003) destacaram que os métodos de coleta de dados *survey* (quantitativos) recaem em duas categorias amplas: aplicação de questionários para que o próprio inquirido responda e entrevista. Neste caso, o método escolhido foi o questionário auto-aplicado, que foi usado para coletar dados quantitativos de um número maior de indivíduos de uma maneira relativamente rápida e conveniente.

O questionário foi desenvolvido em quatro partes distintas. A primeira parte foi uma breve descrição dos objetivos da pesquisa e a quem foi destinado o questionário. A segunda parte visou confirmar os 21 grupos como *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas. Para isto, foram desenvolvidas duas perguntas: uma apresentou a lista com os 21 *stakeholders* e solicitou-se que os respondentes identificassem os cinco principais *stakeholders*, segundo a sua própria opinião. A outra pergunta procurou identificar individualmente se cada um dos 21 grupos realmente são *stakeholders* das universidades, bem como se buscou saber se cada um influencia, ou é influenciado, ou influencia e é influenciado pela universidade. Portanto, esta parte da pesquisa procurou estabelecer, dentro da lista dos 21 *stakeholders*, quais não são *stakeholders*, bem como quais são os principais *stakeholders* na visão dos entrevistados, além de identificar se há influência de cada *stakeholder* listado sobre a universidade e vice versa, ou ambas. Uma observação importante é que antes de responder à pergunta, o conceito de *stakeholder* foi devidamente apresentado, caso o respondente não conhecesse o termo ou tivesse uma percepção distinta do conceito do termo assumido neste estudo.

A terceira parte do questionário procurou identificar, segundo a percepção dos respondentes, o poder de cada um dos 21 *stakeholders*, a legitimidade das suas solicitações e a urgência da

universidade em atender as solicitações de cada um (conforme o modelo proposto por Mitchell, Agle e Wood, 1997). Para atingir este objetivo, que qualifica em termos de importância cada um dos 21 *stakeholders*, foram desenvolvidas três perguntas, cada uma contando com uma escala de diferencial semântico de 5 pontos (escala do tipo Likert, ver Hair Jr. *et al.*, 2003). No caso da questão sobre o poder do *stakeholder*, o respondente escolheu entre 0 (nenhum poder) até 4 (muito alto poder). Para as questões sobre a legitimidade e a urgência, fez-se o mesmo: 0 (nenhuma legitimidade) a 4 (muito alta legitimidade); 0 (nenhuma urgência) a 4 (muito alta urgência). Com as respostas obtidas, foi possível construir um *ranking* de importância entre os 21 *stakeholders* investigados. Também para evitar dificuldades por parte dos respondentes, em cada uma das perguntas, apresentou-se o conceito mensurado na questão (conceitos de poder, legitimidade e urgência), evitando assim distorções de entendimento sobre os conceitos medidos.

A última parte tratou da caracterização do respondente: universidade onde exerce funções (entre as 11 universidades investigadas); setor/departamento/centro/núcleo onde atua na universidade; idade; gênero; função atual na universidade (nível hierárquico); tempo que atua na universidade (em anos); tempo de experiência fora do meio universitário (em anos); tempo de experiência como docente (em anos); e grau de formação acadêmica. Esta última parte pode ser útil para agrupar percepções referentes à importância de cada um dos *stakeholders*, porém, neste caso, foram questões de controle, para evitar algum viés (por exemplo, excesso de respondentes de uma determinada área de conhecimento), garantindo assim a generalidade das respostas, algo que permitiu validar estatisticamente os dados coletados.

Após o desenvolvimento do questionário, o mesmo passou por dois pré-testes para validação de conteúdo. O primeiro foi um pré-teste com dois professores-investigadores especializados tanto em gestão universitária, quanto em métodos de investigação nesta área. Após a análise de ambos, surgiram algumas dúvidas e foram apontados alguns erros. Estes foram corrigidos e as dúvidas, esclarecidas. Após a confirmação de ambos especialistas sobre a validade do conteúdo do inquérito, o passo seguinte foi transferi-lo para um *software* específico para inquéritos *on-line*.

Após concluir a formatação do questionário no *software* de inquérito *on-line*, o questionário passou pelo segundo pré-teste, já em seu formato *on-line*, junto a 20 professores-investigadores que pertencem à população-alvo da investigação, e que teve como intuito a validação final do conteúdo do instrumento. Estes 20 especialistas em investigação apontaram algumas dúvidas e novos erros. Tendo sido tudo esclarecido e corrigido, o questionário foi considerado adequado para ser aplicado, sendo que o tempo médio de preenchimento ficou em 12 minutos. A versão final do inquérito está apresentada no apêndice A (p. 393).

A ação seguinte foi o envio do inquérito para todas as 11 universidades investigadas. Por intermédio do Gabinete de Relações Públicas da universidade onde este investigador desenvolveu sua tese, fez-se a disseminação do inquérito, por *email*, em 23 de março de 2010, para todos os colaboradores docentes e não docentes das universidades (toda a população-alvo do estudo), sendo que o preenchimento do instrumento foi realizado de modo *on-line*. Os 809 questionários preenchidos foram recebidos no período de 23 de março a 10 de abril. Ao finalizar este prazo, o investigador avaliou os dados coletados (em busca de algum viés ou mesmo falta/problemas de preenchimento dos inquéritos) e preparou-os para a análise. Dos 809 questionários recebidos, 684 foram considerados válidos, passando-se assim para a análise dos dados obtidos nestes instrumentos de coleta de dados.

6.4.4 Técnicas de Análise dos Dados

Para esta investigação, três análises foram utilizadas: descritiva básica, *cluster* e fatorial. Para a obtenção da confirmação dos 21 *stakeholders* testados, uma análise descritiva de frequências foi suficiente (primeira questão do inquérito, vide apêndice A, p. 393). No caso da classificação por importância declarada, também somente uma análise descritiva de frequências permitiu gerar uma primeira lista de classificação por importância dos *stakeholders* analisados (mesma questão 1).

Já quando a análise voltou-se para a classificação da importância por influência de cada *stakeholder* sobre a universidade, duas análises foram realizadas conjuntamente. Primeiro, fez-se uma análise das proporções de respostas obtidas para cada alternativa da questão 2 do inquérito. Para complementar os resultados obtidos na análise descritiva, utilizou-se a análise de *clusters*. Conforme explica Hair Jr. *et al.* (2006), esta análise é uma técnica multivariada de interdependência. Visa a possibilitar a combinação de objetos em grupos de forma que os objetos em cada grupo sejam semelhantes entre si e diferentes dos objetos dos outros grupos. Ou seja, a análise de *clusters* combina objetos para que tenham alta homogeneidade interna (dentro do grupo) e alta heterogeneidade externa (entre os grupos). Esta análise tenta identificar grupos naturais usando diversas variáveis, porém nenhuma das variáveis é considerada como dependente ou independente. Se a análise for exitosa, os objetos dentro dos *clusters* estarão muito próximos e os objetos em diferentes *clusters* estarão muito distantes. No caso desta parte da investigação, a análise de *clusters* possibilitou agrupar os *stakeholders* conforme a sua relação de influência com as universidades pesquisadas (somente influenciam, somente são influenciados, influenciam e são influenciados, não influenciam e não são influenciados).

A última análise realizada referiu-se aos atributos poder, legitimidade e urgência para cada um dos 21 *stakeholders* investigados (questões 3, 4 e 5 do inquérito). Estes dados também foram analisados inicialmente de modo descritivo, nomeadamente média, desvio padrão e

variância. Em seguida utilizou-se a análise fatorial. Segundo Hair Jr. *et al.* (2006), é uma técnica estatística que procura agrupar as informações de um grande número de variáveis em um número menor, os fatores, por meio da identificação de relações latentes e não facilmente identificáveis, combinando as variáveis em alguns fatores, simplificando a compreensão dos dados coletados. Esta análise identifica variáveis coincidentes (com o mesmo conteúdo) e variáveis dependentes de outras (multicolinearidade). Neste caso, a análise fatorial foi útil para reunir os *stakeholders* em grupos de baixo, médio, alto e muito alto poder, legitimidade e urgência, podendo-se assim, classificar os *stakeholders* dentro das categorias propostas pelo modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997).

Após as três análises, fez-se uma convergência entre os resultados obtidos nas análises, podendo-se assim chegar a uma lista final de *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas, devidamente classificada por importância. Em resumo, estas análises auxiliaram a confirmação, o agrupamento e a classificação por importância dos *stakeholders* relacionados às Universidades Públicas Portuguesas, podendo-se, assim, atingir o objetivo desta etapa (confirmar e classificar por importância os *stakeholders* das universidades investigadas).

6.4.5 Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada em quatro partes distintas e ao mesmo tempo complementares. Inicialmente, fez-se a análise da caracterização dos respondentes. Esta análise objetivou avaliar a amostra, ou seja, foram as variáveis de controle que permitiram identificar um ou mais vieses nas respostas obtidas. Em seguida, buscou-se confirmar todos os 21 grupos como reais *stakeholders* da universidade, bem como se realizou uma primeira classificação destes *stakeholders* por intermédio da importância declarada pelos entrevistados (escolha dos principais *stakeholders*). Na sequência, realizou-se nova classificação por importância, porém neste caso a classificação baseou-se na influência de cada um dos 21 *stakeholders* (somente influencia, ou somente é influenciado, ou influencia e é influenciado). Por fim, fez-se a análise dos resultados obtidos para o poder, a legitimidade e a urgência de cada um dos 21 *stakeholders*, gerando uma nova classificação por importância, baseada nestes três atributos. Foi com a convergência destas três análises de importância que se chegou à classificação final dos *stakeholders* de uma universidade.

6.4.5.1 Caracterização dos Respondentes

A primeira análise dos resultados obtidos concentrou-se em validar a amostra, bem como identificar possíveis erros ou vieses nas respostas, algo realizado com variáveis de controle, neste caso as características de cada respondente. Estes dados foram coletados na última

parte do inquérito (vide apêndice A, p. 393). Um resumo da caracterização dos respondentes pode ser observado na tabela 6.3.

Tabela 6.3 - Resumo da caracterização dos respondentes da pesquisa

Caracterização dos Respondentes		
Universidade	UAlg	7,89%
	UAc	16,37%
	UBI	14,33%
	UC	6,14%
	UEvora	14,91%
	UL	6,14%
	UMa	9,65%
	UMinho	5,26%
	UNL	4,68%
	UTL	5,56%
	UTAD	9,07%
Departamento/Seção/Centro/Núcleo	Departamentos Administrativos	8,19%
	Ciências Exatas	8,77%
	Ciências Biológicas	16,37%
	Ciências Sociais e Humanas	17,25%
	Não Respondeu	49,42%
Idade	Média	39,70 anos
	Mínima	19 anos
	Máxima	67 anos
Gênero	Masculino	44,15%
	Feminino	55,85%
Grau Hierárquico	Professor	46,05%
	Diretor de Curso	9,65%
	Presidente de Departamento	2,05%
	Presidente de Núcleo de Investigação	1,17%
	Presidente de Faculdade	2,34%
	Equipe Reitoral	1,61%
	Gestor Administrativo/Diretor de Serviços	3,51%
	Técnico Especializado	11,11%
Funcionário	22,51%	
Atuação na Universidade	Média	12,04 anos
	Mínima	1 ano
	Máxima	45 anos
Atuação fora do Meio Universitário	Média	3,78 anos
	Mínima	1 ano
	Máxima	36 anos
	Nenhuma	57,02%
Atuação como Docente	Média	9,11 anos
	Mínima	1 ano
	Máxima	45 anos
	Nenhuma	35,37%
Formação Acadêmica	12° ano	4,09%
	Licenciatura	21,05%
	Pós-graduação	1,17%
	Mestrado	20,18%
	Doutorado	51,46%
	Agregado	2,05%

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se a tabela 6.3, pode-se constatar que as respostas ficaram distribuídas entre as universidades participantes da pesquisa. Como as respostas por universidades ficaram dispersas, constata-se, portanto, a generalidade dos dados coletados. O mesmo raciocínio pode ser utilizado quando se analisou o departamento (ou seção, núcleo, centro) a qual pertencem os respondentes. Apesar de praticamente metade dos inquiridos não ter respondido onde atuam dentro da sua universidade (provavelmente por um receio de uma possível identificação de quem foi o autor das respostas), vê-se que não ocorreu de uma área ter a maioria das respostas, o que poderia causar erros nas análises. Esta também pode ser a conclusão quando se analisou a idade, o gênero e o tempo de atuação na universidade dos inquiridos.

Quanto ao grau hierárquico dos respondentes, quase metade (46,05%) atua exclusivamente como professor e quase um quarto (22,51%) são funcionários de base. Estes dois representaram a maioria das respostas, o que é natural, pois também representam o maior público dentro do público-alvo escolhido para esta investigação. Considerando que em organizações complexas (como é o caso das universidades pesquisadas), a base de trabalhadores possui autonomia de atuação e poder dentro da organização (Mintzberg, 1979), as respostas tanto de professores, quanto de funcionários de base, foram tão importantes quanto as respostas obtidas junto aos gestores acadêmicos e administrativos das universidades. Ou seja, somente a consulta a todos os níveis hierárquicos das universidades pode representar a realidade da organização (Mainardes, Alves e Raposo, 2010a).

Outros dados importantes, que enriqueceram os dados coletados, foram: a constatação de que 42,98% da amostra já teve alguma experiência fora do meio universitário, algo que amplia a visão destes quanto ao meio externo que envolve a universidade; a constatação que 35,37% dos respondentes jamais atuaram como professores, ou seja, ampliou-se o escopo da visão da universidade, pois teve-se o cuidado de não buscar somente as percepções dos professores, mas sim, de todos os atores internos da universidade, garantindo uma visão mais ampla de toda a organização. Por fim, quanto ao grau de instrução dos inquiridos, era de se esperar que grande parte dos respondentes tivesse o grau de doutor, afinal este vem sendo, nos últimos anos, um dos pré-requisitos para tornar-se professor da universidade (Santiago *et al.*, 2006). Isto foi confirmado, sendo que 51,46% são doutores e 2,05% já possuem agregação. Em uma universidade, era de se esperar, e isto foi confirmado, um alto grau de instrução.

Em suma, após a análise da caracterização dos respondentes, pode-se confirmar que a amostra englobou toda a realidade da universidade. Não sendo objetivo desta pesquisa a análise dos estratos dos dados coletados, uma investigação futura pode apresentar importante contribuição ao analisar separadamente cada universidade, cada departamento de atuação, idade, gênero, e as demais variáveis, e realizar comparações para observar quais *stakeholders* das universidades são comuns a todos, bem como identificar *stakeholders* por estratos (por exemplo, se os *stakeholders* na visão de quem nunca atuou fora do meio universitário são

diferentes dos *stakeholders* daqueles que possuem experiências profissionais diferentes do meio universitário). Este tipo de investigação pode aprofundar o entendimento sobre os *stakeholders* nas universidades.

6.4.5.2 Confirmação e Classificação dos *Stakeholders*

Após confirmar a ausência de viés nos dados coletados, por meio da análise das variáveis de controle (análise anterior), a análise seguinte concentrou-se em confirmar se os 21 *stakeholders* das universidades obtidos na pesquisa qualitativa em uma das Universidades Públicas Portuguesas, são mesmo os *stakeholders* de todas as Universidades Públicas Portuguesas (exceto fundações universitárias e universidades voltadas ao ensino a distância, algo já exposto anteriormente).

Além deste objetivo, esta análise procurou também confirmar o *ranking* elaborado na pesquisa qualitativa, bem como avaliar a influência exercida ou sofrida por cada *stakeholder* com relação à universidade (se o *stakeholder* somente afeta/influencia a universidade, se somente é afetado/influenciado, se afeta/influencia e é afetado/influenciado, ou se não é *stakeholder*). Para coletar estes dados, foram elaboradas as duas primeiras questões do inquérito (apêndice A, p. 393). As respostas obtidas foram resumidas na tabela 6.4.

Tabela 6.4 - Confirmação e classificação dos *stakeholders*

Coluna 1	2	3	4	5	6	7
<i>Ranking</i> Declarado	<i>Stakeholder</i>	Principais <i>Stakeholders</i>	Influencia e é Influenciado pela Universidade	Só Influencia a Universidade	Só é Influenciado pela Universidade	Não é <i>Stakeholder</i>
1	Corpo docente e/ou investigadores	80,12%	89,47%	7,60%	2,05%	0,58%
2	Alunos	78,65%	90,06%	1,75%	7,60%	0,29%
3	Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	35,67%	75,44%	12,87%	3,80%	3,22%
4	Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	34,21%	69,01%	21,64%	4,39%	2,05%
5	Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	30,41%	25,15%	63,16%	2,05%	5,26%
6	Funcionários não docentes	28,65%	57,31%	8,19%	21,64%	8,48%

Coluna 1	2	3	4	5	6	7
Ranking Declarado	Stakeholder	Principais Stakeholders	Influencia e é Influenciado pela Universidade	Só Influencia a Universidade	Só é Influenciado pela Universidade	Não é Stakeholder
7	Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	26,32%	76,61%	8,77%	4,97%	4,39%
8	Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	24,27%	69,30%	2,92%	15,50%	7,89%
9	Comunidades científicas e suas publicações	23,98%	72,81%	14,91%	4,09%	2,63%
10	Empregadores	22,22%	53,22%	14,91%	12,87%	11,40%
11	Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	18,13%	68,42%	8,19%	2,63%	12,57%
12	Município onde a universidade está localizada (poder público local)	17,84%	63,74%	6,73%	15,20%	10,53%
13	Sociedade portuguesa em geral	11,11%	67,25%	5,85%	4,39%	14,62%
14	Ordens profissionais	9,36%	40,64%	31,29%	4,97%	11,11%
15	Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	7,89%	52,05%	19,30%	4,97%	10,53%
16	Ex-alunos	7,31%	52,34%	6,43%	10,82%	20,18%
17	Escolas de nível secundário	6,14%	36,26%	9,36%	14,91%	32,16%
18	Famílias dos alunos	6,14%	34,80%	3,22%	22,81%	30,70%
19	Associações empresariais / comerciais	5,85%	50,00%	8,19%	7,02%	19,59%
20	União Européia	5,56%	27,19%	51,17%	2,05%	9,65%

Coluna 1	2	3	4	5	6	7
<i>Ranking Declarado</i>	<i>Stakeholder</i>	<i>Principais Stakeholders</i>	Influencia e é Influenciado pela Universidade	Só Influencia a Universidade	Só é Influenciado pela Universidade	Não é Stakeholder
21	Alunos estrangeiros	4,39%	70,76%	2,63%	9,65%	9,36%
22	Outros	0,29%	Não medido	Não medido	Não medido	Não medido

Fonte: Dados da pesquisa

Observando a tabela 6.4, duas análises puderam ser realizadas. Uma foi o comparativo das diferenças entre a lista obtida na pesquisa qualitativa versus a lista obtida a partir dos resultados da questão 1 do questionário, que era referente à importância declarada (apêndice A, p. 393). A primeira questão do inquérito solicitava que, com base na lista de 21 *stakeholders*, o respondente apontasse os cinco principais *stakeholders* das universidades. Para a análise destes dados, fez-se um levantamento descritivo de quantas vezes cada *stakeholder* foi apontado como um dos cinco principais e dividiu-se pelo total de respostas obtidas (684 inquéritos). Portanto, como aponta a tabela 6.4 (coluna 3), o corpo docente e/ou investigadores foi indicado como um dos principais *stakeholders* em 80,12% dos inquéritos. Os alunos foram apontados em 78,65% dos inquéritos, e assim sucessivamente. Estes percentuais resultaram em um *ranking* diferente da classificação obtida na pesquisa qualitativa realizada anteriormente (quadro 6.4).

Uma análise inicial do quadro 6.4 mostra mudanças significativas entre o que foi obtido na pesquisa qualitativa, quando comparado com os resultados da pesquisa quantitativa. Em destaque surgiram: a inversão de posições entre corpo docente/investigadores e alunos como principal *stakeholder*; os empregadores, antes posicionados em terceiro, caíram para a décima posição; a alta gestão das universidades, antes em décimo quarto lugar, subiu para a quarta posição; o município (poder público local) estava posicionado em sexto lugar, mas na pesquisa quantitativa foi deslocado para o décimo segundo lugar; as escolas de nível secundário saíram do décimo lugar para o décimo sétimo lugar; o mesmo aconteceu com a família dos alunos (décimo primeiro para o décimo oitavo lugar); as comunidades científicas e suas publicações saíram do décimo nono lugar e foram para o nono lugar. Estas são somente algumas das mudanças que diferenciaram a primeira lista de *stakeholders*, obtida de modo qualitativo, para a segunda lista, esta última obtida de modo quantitativo.

Avaliando o novo *ranking*, percebe-se claramente um ganho de importância na missão investigação. Isto ficou refletido pela subida de posições de *stakeholders* como empresas parceiras de investigação e desenvolvimento, agentes de investigação e desenvolvimento, comunidades científicas e suas publicações, bem como a queda no *ranking* de *stakeholders* como empregadores, escolas de nível secundário, famílias dos alunos. Isto leva a concluir que a missão investigação tem, atualmente, recebido mais atenção dos atores internos das Universidades Públicas Portuguesas, quando comparada com a missão ensino.

Quadro 6.4 - Comparativo entre *rankings* obtidos nas pesquisas qualitativa e quantitativa

<i>Ranking</i>	Importância Declarada do Stakeholder segundo a Pesquisa Qualitativa	Importância Declarada do Stakeholder segundo a Pesquisa Quantitativa
1	Alunos	Corpo docente e/ou investigadores
2	Corpo docente e/ou investigadores	Alunos
3	Empregadores	Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento
4	Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)
5	Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	Governo nacional / ministérios / agências de acreditação
6	Município onde a universidade está localizada (poder público local)	Funcionários não docentes
7	Funcionários não docentes	Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)
8	Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)
9	Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	Comunidades científicas e suas publicações
10	Escolas de nível secundário	Empregadores
11	Famílias dos alunos	Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)
12	Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	Município onde a universidade está localizada (poder público local)
13	Sociedade portuguesa em geral	Sociedade portuguesa em geral
14	Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	Ordens profissionais
15	Ordens profissionais	Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)
16	Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	Ex-alunos
17	Associações empresariais / comerciais	Escolas de nível secundário
18	Ex-alunos	Famílias dos alunos
19	Comunidades científicas e suas publicações	Associações empresariais / comerciais
20	União Européia	União Européia
21	Alunos estrangeiros	Alunos estrangeiros
22		Outros

Fonte: Dados da pesquisa

Porém, a classificação obtida não pode ser considerada a lista final, pois alguns aspectos podem ter contribuído para que a lista ficasse no formato apresentado na tabela 6.4 (p. 155). Entre estes fatores, um em especial deve ser considerado: a sequência apresentada no inquérito. Ou seja, aqueles que apareceram no topo da lista do inquérito (apêndice A, p. 393) podem ter sido mais citados simplesmente por surgirem antes dos demais, com exceção de alunos e corpo docente e/ou investigadores, que obtiveram percentuais muito superiores aos demais (78,65% e 80,12%, respectivamente). Os demais *stakeholders* tiveram percentuais que não refletem a maioria (menos de 50%), ou seja, em novas pesquisas, a listagem obtida

poderia se alterar. Por exemplo, se o *stakeholder* alunos estrangeiros (último da lista) aparecesse em outra posição na lista apresentada, possivelmente teria um resultado diferente do obtido. Portanto, como isto já estava previsto, a análise precisou ser aprofundada.

Para investigar melhor esta questão, no intuito de se chegar a uma lista definitiva, a segunda análise desta parte do questionário procurou confirmar se os 21 grupos realmente são *stakeholders* das universidades, bem como identificar as relações de influência entre cada *stakeholder* e a universidade. Como pode ser observado na tabela 6.4 (p. 155), quatro grupos foram colocados em dúvida quanto a ser ou não um *stakeholder* da universidade: escolas de nível secundário; famílias dos alunos; ex-alunos; associações empresariais/comerciais. Estes quatro grupos, para uma parcela razoável de respondentes (entre 20% e 30% dos inquiridos), foram apontados como não-*stakeholders* e é algo a ser investigado mais profundamente em pesquisas futuras, pois, apesar destas dúvidas deixadas por alguns dos respondentes, todos os 21 grupos, sem exceção, foram considerados pela maioria dos inquiridos como *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas. Esta confirmação validou a pesquisa qualitativa realizada anteriormente.

Além disso, outro aspecto medido foi a relação de influência entre cada *stakeholder* e a universidade. A maioria dos 21 grupos foi citada como influenciando e serem influenciados pela universidade. Porém, os *stakeholders* governo nacional/ministérios/agências de acreditação e União Européia foram apontados pela maioria dos inquiridos como *stakeholders* que só influenciam a universidade, sendo uma via de “mão única”. Já o *stakeholder* ordens profissionais, não houve consenso se é uma via de “mão dupla” (influencia e é influenciado) ou de “mão única” (só influencia). Para auxiliar esta análise, utilizou-se a análise de *clusters*. Esta análise foi realizada de modo diferente do convencional. Ao invés de reunir os casos, fez-se a análise das variáveis (os 21 *stakeholders*). O resultado obtido foi expresso no gráfico 6.1.

Observando o gráfico 6.1, conclui-se que surgiram três *clusters*: um com os *stakeholders* que somente influenciam as universidades (governo nacional/ministérios/agências de acreditação; União Européia); um com o *stakeholder* que influencia e é influenciado pela universidade, porém que mais influencia do que é influenciado pela organização (ordens profissionais); um com os demais 18 *stakeholders*, que influenciam e são influenciados pela universidade. Este resultado demonstra que as relações de influência entre a universidade e os seus *stakeholders* não pode ser medida somente por quatro fatores (somente influencia, somente é influenciado, influencia e é influenciado, não influencia e não é influenciado), mas sim, as relações de influência devem ser avaliadas de modo mais amplo, considerando se influencia mais do que é influenciado e vice-versa. Portanto, as categorias deixam de ser quatro e passam a ser seis:

- Somente influencia a universidade (*Stakeholder* Regulador);
- Mais influencia do que é influenciado pela universidade (*Stakeholder* Controlador);

- Influencia e é influenciado pela universidade de modo equilibrado (*Stakeholder Parceiro*);
- Mais é influenciado do que influencia a universidade (*Stakeholder Passivo*);
- Somente é influenciado pela universidade (*Stakeholder Dependente*);
- Não influencia e não é influenciado pela universidade (*Não-Stakeholder*).

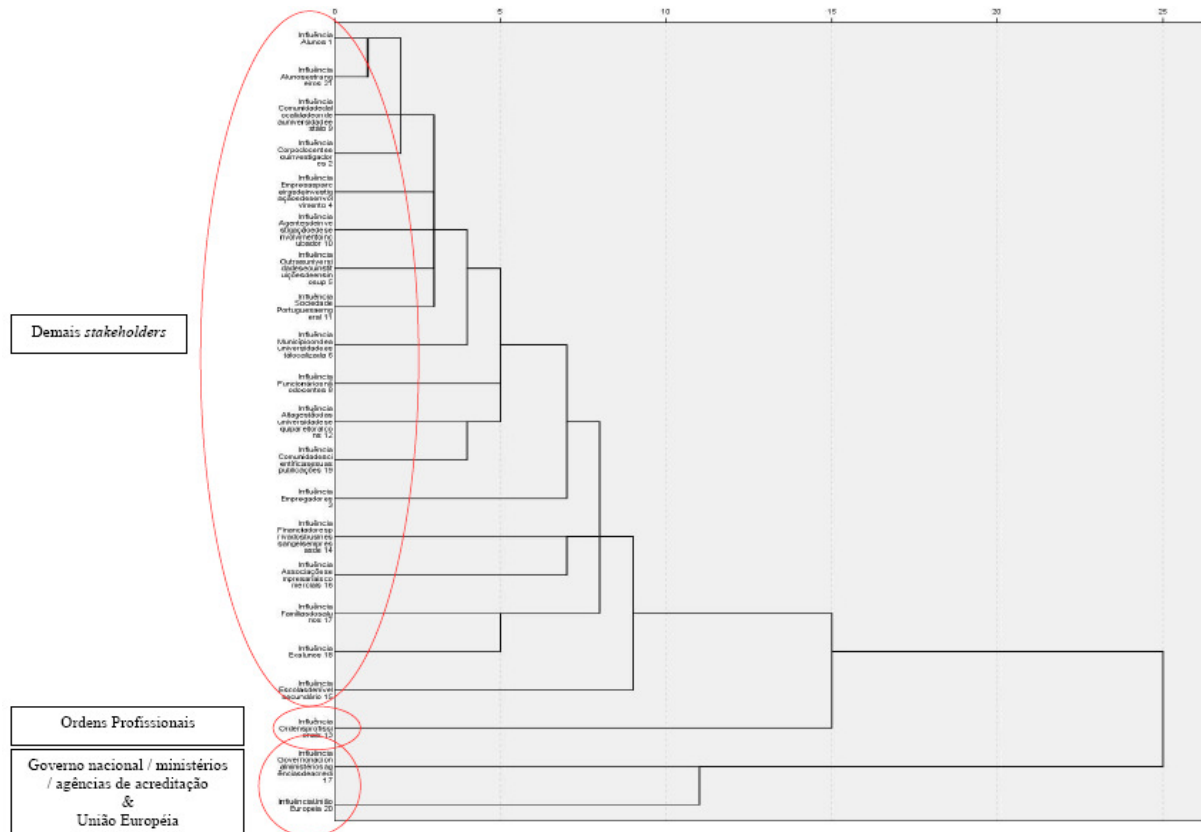


Gráfico 6.1 - Dendrograma do agrupamento dos 21 *stakeholders* conforme sua relação de influência com a universidade

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando estas novas categorias e os resultados apresentando nas colunas 4, 5, 6 e 7 da tabela 6.4 (p. 155), chega-se ao seguinte resultado:

- Somente influencia a universidade (coluna 5 é superior em termos absolutos):
 - Governo nacional/ministérios/agências de acreditação;
 - União Europeia;
- Mais influencia do que é influenciado pela universidade (coluna 4 é superior, porém coluna 5 recebeu bom número de respostas - igual ou acima de 15% em números absolutos):
 - Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP);
 - Comunidades científicas e suas publicações;
 - Empregadores;
 - Ordens profissionais;

- Financiadores privados (*business angels*, empresas de capital de risco, investidores);
- Influencia e é influenciado pela universidade de modo igual (coluna 4 é superior e as demais colunas receberam valores muito baixos - abaixo de 15%):
 - Corpo docente e/ou investigadores;
 - Alunos;
 - Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento;
 - Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos);
 - Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas);
 - Sociedade portuguesa em geral;
 - Ex-alunos;
 - Associações empresariais/comerciais;
 - Alunos estrangeiros;
- Mais é influenciado do que influencia a universidade (coluna 4 é superior, porém coluna 6 recebeu bom número de respostas - igual ou acima de 15% em números absolutos):
 - Funcionários não docentes;
 - Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços);
 - Município onde a universidade está localizada (poder público local);
 - Escolas de nível secundário;
 - Famílias dos alunos;
- Somente é influenciado pela universidade (coluna 6 é superior em termos absolutos):
 - Nenhum caso;
- Não influencia e não é influenciado pela universidade (coluna 7 é superior em termos absolutos):
 - Nenhum caso.

Considerando a nova classificação, inédita na literatura, foi possível desenvolver um novo modelo para a Teoria dos *Stakeholders*, pois o modelo original não discrimina os *stakeholders*, representando influências iguais entre a organização e todos os *stakeholders* envolvidos com ela, um problema já detectado anteriormente por Fassin (2008, 2009). Neste sentido, este estudo propõe um novo modelo, que pode ser observado na figura 6.1.

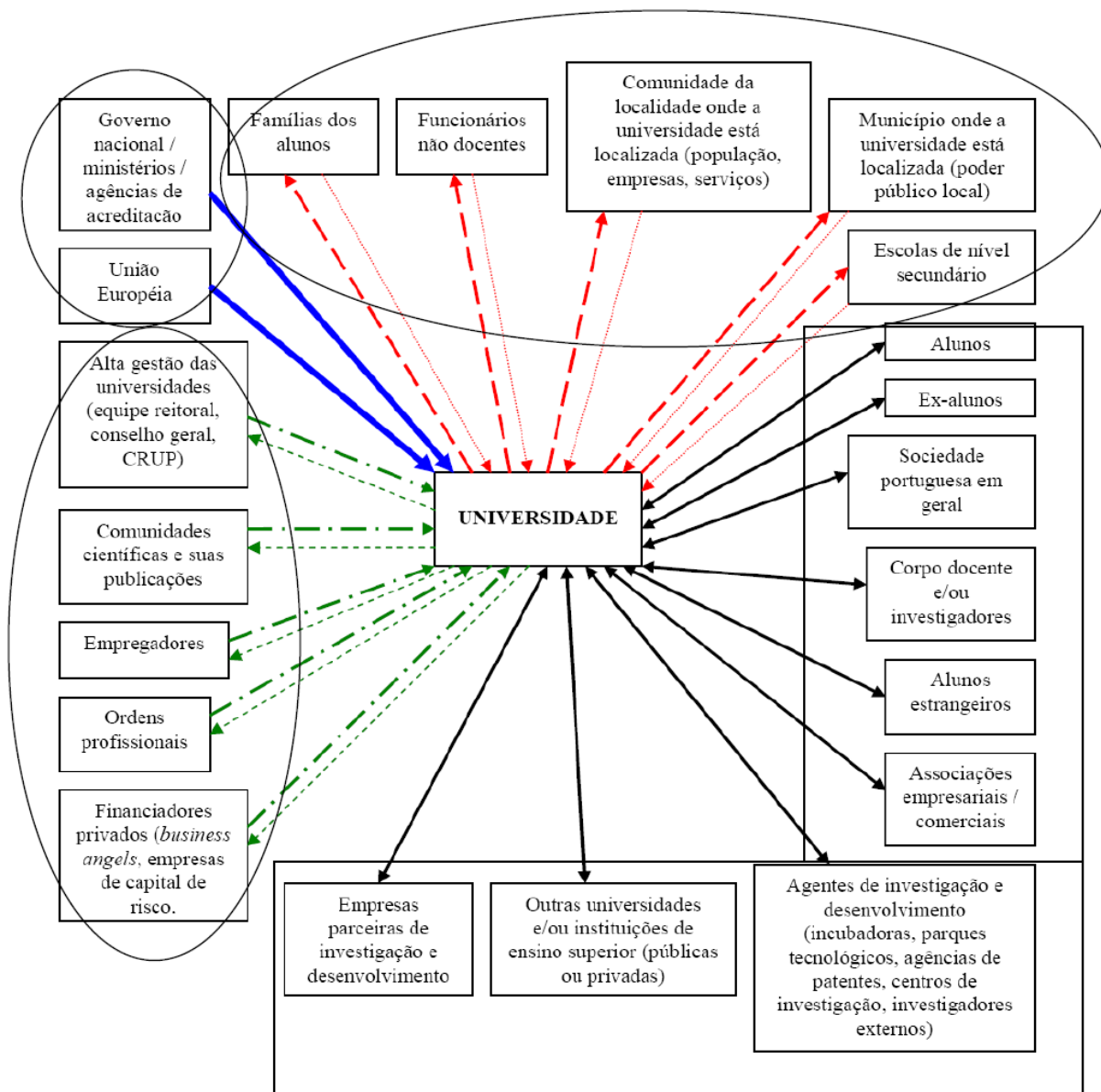


Figura 6.1 - Novo modelo para representar os *stakeholders* ligados à universidade
 Fonte: Elaboração própria

A figura 6.1 mostra como poderia ser representada a relação de influência entre a universidade e os seus *stakeholders*. Esta representação está referida nas flechas que ligam a universidade a cada um de seus *stakeholders*. Se for uma flecha forte com uma direção somente, é porque a influência é somente por um lado, no caso da figura 6.1, a influência que a União Européia e o governo nacional/ministérios/agências de acreditação exercem sobre a universidade, sem uma influência contrária. Já nos casos com duas flechas, a mais forte representa uma influência maior da origem sobre o destino. É o caso das flechas que indicam maior influência do *stakeholder* sobre a universidade do que o inverso (como as ordens profissionais) e das que indicam maior influência da universidade sobre o *stakeholder* do que o inverso (como as escolas de nível secundário). Já as flechas com duas direções representam uma influência mútua de ambos os lados, sem um lado prevalecer sobre o outro (um equilíbrio entre as partes, como, por exemplo, os alunos). Já o tamanho das flechas, bem

como o das caixas de cada *stakeholder*, não possuem nenhum tipo de representação, diferente do que recomenda Fassin (2008). Sugere-se então que em pesquisas posteriores, a nova tipologia proposta possa ser considerada ao identificar e qualificar em termos de importância os *stakeholders* de uma organização qualquer.

Em resumo, apesar de ainda não chegar a uma lista definitiva de classificação por importância dos *stakeholders* de uma universidade, a análise até este momento demonstra que uma simples investigação de classificação declarada de *stakeholders* de uma organização, ou mesmo a avaliação das influências entre os *stakeholders* e a organização universitária (no formato tradicional), não é o suficiente para que a lista seja a mais real. Neste sentido, uma análise mais aprofundada, considerando os aspectos citados por Mitchell, Agle e Wood (1997), poder, legitimidade e urgência, pode contribuir para resolver esta questão.

6.4.5.3 Análise do Poder, da Legitimidade e da Urgência dos *Stakeholders*

Na literatura que trata da Teoria dos *Stakeholders*, segundo Friedman e Miles (2006), uma tipologia bastante influente de classificação por importância dos *stakeholders* de uma organização é o modelo *Stakeholder Salience*, de Mitchell, Agle e Wood (1997). O modelo, como explicado anteriormente, baseia-se em três atributos (poder, legitimidade e urgência) e a presença/ausência de cada um categoriza o *stakeholder* analisado. A relação entre os três fatores resulta em sete categorias de *stakeholders* (adormecidos, discricionários, exigentes, dominantes, perigosos, dependentes e definitivos), além de uma oitava categoria, o não-*stakeholder*. Apesar de este modelo ter sido proposto há mais de uma década, são poucos os estudos que experimentam empiricamente o uso do modelo.

Nesta investigação, procurou-se aplicar o modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997) para classificar por importância os 21 *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas. Mesmo sendo pouco testado empiricamente, percebeu-se que a proposta dos autores poderia auxiliar a categorização por importância dos *stakeholders* analisados. Para isto, foram realizadas três medições, as percepções declaradas dos atores internos da universidade quanto ao poder, à legitimidade e à urgência para cada *stakeholder*. A escala de 5 pontos variava de nenhum a muito alto (por exemplo, nenhum poder a muito alto poder). Maiores detalhes podem ser observados no apêndice A (p. 393).

Em termos de poder, os respondentes deveriam apontar, sob seu ponto de vista, quanto poder cada *stakeholder* possui sobre a universidade. O resumo dos resultados, já classificados de modo decrescente, está apresentado na tabela 6.5.

Tabela 6.5 - Resultados obtidos quanto ao fator Poder para os 21 *stakeholders* testados

<i>Stakeholder</i>	Média	Desvio Padrão	Variância
Poder: Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	3,95	0,941	0,885
Poder: Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	3,93	0,982	0,964
Poder: Corpo docente e investigadores	3,52	0,775	0,601
Poder: União Européia	3,44	0,947	0,896
Poder: Comunidades científicas e suas publicações	3,24	0,804	0,647
Poder: Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	3,15	0,797	0,635
Poder: Ordens profissionais	3,09	0,840	0,706
Poder: Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	3,08	0,796	0,634
Poder: Alunos	3,08	0,852	0,726
Poder: Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	3,05	0,898	0,806
Poder: Empregadores	2,96	0,783	0,614
Poder: Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	2,86	0,793	0,628
Poder: Município onde a universidade está localizada	2,75	0,820	0,673
Poder: Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	2,62	0,758	0,575
Poder: Sociedade Portuguesa em geral	2,56	0,784	0,615
Poder: Funcionários não docentes	2,51	0,858	0,736
Poder: Associações empresariais/comerciais	2,51	0,823	0,678
Poder: Alunos estrangeiros	2,47	0,816	0,665
Poder: Ex-alunos	2,34	0,853	0,728
Poder: Famílias dos alunos	2,34	0,944	0,891
Poder: Escolas de nível secundário	2,29	0,906	0,821

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se a tabela 6.5, percebe-se que os *stakeholders* considerados mais poderosos são organizações que governam ou regulam o ensino superior, como a alta gestão das universidades, o governo nacional e a União Européia. Isto demonstra que, para os docentes e não docentes investigados, os altos gestores das universidades são mais poderosos que propriamente o mercado. Diferente do que apresentou Clark (2003), que defendeu que na atualidade o mercado exerce maior influência do que o governo e os acadêmicos (o triângulo de Clark), para os atores internos das Universidades Públicas Portuguesas, quem define como deve ser o ensino superior oferecido à sociedade de uma forma geral ainda são os governos e os acadêmicos colocados nas posições de comando nas universidades.

Também entre os *stakeholders* considerados mais poderosos estão o corpo docente e investigadores, e as comunidades científicas e suas publicações. Isto mostra que a visão dos colaboradores das universidades ainda está muito focalizada para dentro da instituição. Vêm os docentes e investigadores como membros poderosos, que influenciam a universidade como um todo, bem como consideram que as comunidades científicas e suas publicações mais poderosas que o próprio mercado (representado nesta pesquisa como empresas parceiras de investigação e empregadores). Ou seja, o poder de conduzir os destinos de uma universidade,

segundos os inquiridos, está nas mãos de governos e acadêmicos, algo contrário àqueles que defendem que o mercado é o elemento mais poderoso a influenciar uma universidade na atualidade (Ouchi, 1980, Etzkowitz e Leydersdorff, 1996, 2001, Clark, 2003, 2004).

Na parte de baixo da tabela, o destaque ficou para a atribuição de pouco poder para as escolas de ensino secundário, as famílias dos alunos, os ex-alunos, os alunos estrangeiros, as associações empresariais/comerciais, e os funcionários não docentes. Para os respondentes, estes *stakeholders* possuem pouco poder para influenciar os rumos da Universidade Pública Portuguesa, deixando de lado o fato que escolas secundárias, famílias, ex-alunos e os demais, podem exercer importante influência na escolha da universidade por um potencial aluno (Smith e Cavusgil, 1984, Kotler e Fox, 1995, Reavill, 1998, Costin, 2001, Amaral e Magalhães, 2002, Zait, 2006, Blazey, Ashiabor e Janu, 2008, Matlay, 2009).

Em um mercado de ensino superior onde o número de alunos decresce ano a ano, como é o caso do sistema de ensino superior português (Neave, 2007), esta visão dos atores internos das universidades investigadas pode refletir alguma despreocupação com o número de alunos que freqüentam a universidade, pois claramente observa-se uma preocupação maior com a investigação, em detrimento do ensino, uma das razões de ser da universidade. Se for observado o poder das empresas, percebe-se que foi atribuído maior poder às empresas que procuram investigação e desenvolvimento nas universidades, do que às empresas que procuram novos recursos humanos (os empregadores). Ou seja, este fato demonstra um desequilíbrio na missão da universidade, com mais atenção à investigação e menor atenção ao ensino, demonstrando que as Universidades Públicas Portuguesas não estão devidamente orientadas para o mercado de ensino. Por exemplo, uma maior orientação para o mercado de ensino poderia resultar em uma maior oferta de cursos destinados a atender as necessidades de formação no mercado de trabalho (atraindo assim ex-alunos), bem como a atração de alunos estrangeiros, devido ao aumento de notoriedade da universidade na formação de seus alunos (Alves e Raposo, 2010).

Demais *stakeholders* podem ser considerados com um poder médio, ou seja, possuem poder (mas não tanto) sobre as universidades. Destaque nesta posição para tradicionais *stakeholders* das universidades, como alunos, empregadores e concorrentes (outras instituições de ensino superior).

Quando a análise centrou-se na legitimidade, o objetivo foi identificar quão legítimas são as solicitações de cada um dos 21 *stakeholders*, segundo a percepção dos colaboradores das Universidades Públicas Portuguesas. Os resultados obtidos foram resumidos e apresentados na tabela 6.6.

Tabela 6.6 - Resultados obtidos quanto ao fator Legitimidade para os 21 *stakeholders* testados

<i>Stakeholder</i>	Média	Desvio Padrão	Variância
Legitimidade: Corpo Docente e Investigadores	3,82	0,878	0,771
Legitimidade: Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	3,75	0,922	0,850
Legitimidade: Alunos	3,69	0,943	0,889
Legitimidade: Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	3,69	0,924	0,854
Legitimidade: Comunidades científicas e suas publicações	3,43	0,852	0,726
Legitimidade: Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	3,39	0,737	0,543
Legitimidade: União Européia	3,39	0,914	0,835
Legitimidade: Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	3,29	0,832	0,692
Legitimidade: Empregadores	3,25	0,761	0,579
Legitimidade: Ordens profissionais	3,14	0,799	0,638
Legitimidade: Sociedade Portuguesa em geral	3,10	0,848	0,720
Legitimidade: Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	3,08	0,799	0,638
Legitimidade: Funcionários não docentes	3,01	0,891	0,793
Legitimidade: Município onde a universidade está localizada	2,99	0,682	0,466
Legitimidade: Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	2,96	0,737	0,543
Legitimidade: Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	2,92	0,703	0,494
Legitimidade: Famílias dos alunos	2,91	0,970	0,941
Legitimidade: Alunos estrangeiros	2,81	0,881	0,777
Legitimidade: Ex-alunos	2,77	0,903	0,816
Legitimidade: Associações empresariais/comerciais	2,75	0,780	0,609
Legitimidade: Escolas de nível secundário	2,62	0,800	0,640

Fonte: Dados da pesquisa

No caso da legitimidade, como mostra a tabela 6.6, observa-se que as demandas mais legítimas, segundo os inquiridos, são do corpo docente/investigadores, da alta gestão da universidade, dos alunos, e do governo nacional/ministérios/agências de acreditação. Ou seja, para os colaboradores internos das Universidades Públicas Portuguesas, as demandas mais legítimas referem-se aos atores mais presentes nas universidades (com exceção dos funcionários não docentes) ou o *stakeholder* que exerce mais influência por ser um regulador (o governo). Esta legitimidade das demandas liga-se muito à presença constante dos mesmos no dia a dia da universidade, como apontaram Polonsky, Schuppisser e Beldona (2002).

Em seguida, vê-se também que as demandas dos atores ligados à investigação (comunidades científicas e suas publicações, empresas parceiras de investigação e desenvolvimento, agentes de investigação e desenvolvimento) também foram consideradas mais legítimas que outros tradicionais *stakeholders*, como empregadores, funcionários, instituições concorrentes, o que reforça a tese de que a investigação, no contexto atual, supera em importância a missão ensino (Etzkowitz, 2003). Também é importante destacar a legitimidade atribuída à União Européia, um ator que, cada vez mais, exerce influências legítimas sobre as universidades, pois, como o governo nacional, atua como um regulador.

Já na parte de baixo da tabela 6.6, destaque para a pouca legitimidade atribuída às escolas de ensino secundário, associações empresariais/comerciais, ex-alunos, alunos estrangeiros. Segundo os respondentes, as demandas destes *stakeholders* são menos legítimas, o que leva a uma menor preocupação em atender as expectativas e necessidades destes *stakeholders* com relação às universidades. Segundo os inquiridos, as demandas destes *stakeholders* têm menos razão de ser do que dos demais *stakeholders* investigados. Por fim, os demais *stakeholders* podem ser considerados com legitimidade média, isto é, as suas demandas são legítimas, mas não tanto quanto os primeiros citados na tabela 6.6.

O último fator analisado foi a urgência, ou seja, quão rápido uma universidade deve atender as demandas de cada um dos 21 *stakeholders* investigados, conforme percebido pelos colaboradores internos das Universidades Públicas Portuguesas. O resumo das respostas obtidas está apresentado na tabela 6.7.

Tabela 6.7 - Resultados obtidos quanto ao fator Urgência para os 21 *stakeholders* testados

<i>Stakeholder</i>	Média	Desvio Padrão	Variância
Urgência: Corpo Docente e Investigadores	3,72	0,907	0,823
Urgência: Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	3,68	0,891	0,793
Urgência: Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	3,61	0,891	0,794
Urgência: Alunos	3,59	1,005	1,009
Urgência: Comunidades científicas e suas publicações	3,40	0,870	0,756
Urgência: União Européia	3,40	0,925	0,856
Urgência: Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	3,40	0,792	0,627
Urgência: Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	3,40	0,810	0,656
Urgência: Empregadores	3,30	0,768	0,590
Urgência: Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	3,16	0,779	0,608
Urgência: Ordens profissionais	3,11	0,804	0,646
Urgência: Funcionários não docentes	3,07	0,914	0,835
Urgência: Município onde a universidade está localizada	3,05	0,767	0,589
Urgência: Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	3,05	0,716	0,513
Urgência: Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	3,02	0,776	0,603
Urgência: Sociedade Portuguesa em geral	2,97	0,811	0,658
Urgência: Alunos estrangeiros	2,89	0,919	0,844
Urgência: Famílias dos alunos	2,85	0,974	0,949
Urgência: Associações empresariais/comerciais	2,82	0,751	0,564
Urgência: Ex-alunos	2,75	0,887	0,787
Urgência: Escolas de nível secundário	2,73	0,835	0,697

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise dos dados apresentados na tabela 6.7, pode-se perceber que os respondentes consideraram que as demandas do corpo docente e investigadores, da alta gestão das universidades, do governo nacional/ministérios/agências de acreditação, e dos alunos, nesta ordem, devem ser priorizadas. Portanto, para os inquiridos, são as primeiras demandas a

serem atendidas pelas Universidades Públicas Portuguesas. Mais uma vez, o fato dos *stakeholders* citados serem os mais presentes nas universidades pesquisadas fez com que os respondentes considerassem os mesmos os mais prioritários em termos de atendimento às necessidades e desejos deles. Quanto ao governo, a priorização do atendimento está muito referida ao cumprimento das exigências deste *stakeholder* regulador (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). O mesmo pode ser considerado quando o *stakeholder* foi a União Européia.

Já em um segundo nível de prioridade, mais uma vez mostrando a maior preocupação atual das Universidades Públicas Portuguesas com a investigação (Portela *et al.*, 2008), observou-se que as demandas das comunidades científicas e suas publicações, das empresas parceiras de investigação e desenvolvimento, e das agências de investigação e desenvolvimento, segundo os inquiridos, devem receber uma atenção mais rápida do que os demais *stakeholders*, principalmente aqueles ligados ao ensino. Outra vez, constata-se uma maior focalização das Universidades Públicas Portuguesas na investigação, deixando o ensino em um plano ligeiramente inferior.

Na parte inferior da tabela 6.7, percebeu-se que os mesmos *stakeholders* que foram indicados com menos poder e menos legitimidade, também foram apontados como os menos prioritários: escolas de ensino secundário, ex-alunos, associações empresariais/comerciais, famílias dos alunos. Já os demais *stakeholders* ficaram em uma posição intermediária em termos de prioridade.

Após a análise individual dos atributos que compõem o modelo *Stakeholder Salience* (Mitchell, Agle e Wood, 1997), poder, legitimidade e urgência, procurou-se relacionar os três atributos, para que resultasse nos oito tipos de *stakeholder* gerados pelo modelo: adormecidos (só poder), discricionários (só legitimidade), exigentes (só urgência), dominantes (poder e legitimidade), perigosos (poder e urgência), dependentes (legitimidade e urgência), definitivos (poder, legitimidade e urgência) e não-*stakeholder* (nenhum dos fatores). Para operacionalizar esta relação, entre as análises multivariadas passíveis de utilização, a análise mais indicada foi a análise fatorial. Esta análise reúne variáveis em grupos de semelhanças. No caso em questão, a análise fatorial foi utilizada para reunir os 21 *stakeholders* em similaridades relacionadas aos três atributos medidos.

Porém, surgiram algumas inconsistências que dificultaram (e que colocam em dúvida) a operacionalização do modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997). Primeiro, aplicou-se a análise fatorial com 8 fatores (os tipos de *stakeholders* do modelo) e as 63 variáveis (21 de poder, 21 de legitimidade, 21 de urgência). Esperava-se que com esta análise, fosse possível unir os três atributos de cada *stakeholder* no caso dos definitivos (médias mais altas), os dois atributos de cada *stakeholder* considerado dominante ou perigoso ou dependente (médias mais altas em dois atributos no mesmo fator e o atributo com média mais baixa ficasse em outro fator) e assim sucessivamente. Porém, os resultados obtidos foram inconsistentes. Retirou-se o fator

correspondente ao não-stakeholder, afinal todos os 21 stakeholders já tinham sido confirmados como stakeholders de uma universidade. Mais uma vez, os resultados foram inconsistentes.

Decidiu-se então mudar a estratégia. Ao invés de uma análise fatorial geral, foram realizadas três análises fatoriais, uma para cada atributo. Estabeleceram-se dois fatores, que deveriam corresponder a ter e a não ter o atributo (tem poder, não tem poder). Porém, os testes de validade mostraram falta de consistência. Realizaram-se novas análises fatoriais com três fatores. Mesmo problema. Finalmente, as análises fatoriais com 4 fatores (baixo, médio, alto, muito alto poder ou legitimidade ou urgência) mostraram a consistência necessária para validar as análises fatoriais. Os resultados obtidos estão apresentados nas tabelas 6.8, 6.9, 6.10 e 6.11.

Tabela 6.8 - Testes de validade das três análises fatoriais

Índices de Validez	Análise Fatorial do Poder	Análise Fatorial da Legitimidade	Análise Fatorial da Urgência
Índice KMO	0,875	0,856	0,891
Correlação Anti-Imagem Mínimo	0,782	0,762	0,804
Comunalidades mínimo	0,511	0,532	0,545
Variância explicada	61,01%	61,23%	66,22%
Percentual de Resíduos superior a 0,05	30%	37%	36%
Alpha de Cronbach - Fator 1	0,818	0,822	0,894
Alpha de Cronbach - Fator 2	0,772	0,729	0,856
Alpha de Cronbach - Fator 3	0,653	0,839	0,845
Alpha de Cronbach - Fator 4	0,750	0,836	0,797

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6.9 - Análise fatorial do atributo Poder

Stakeholder	1)Baixo Poder	2)Médio Poder	3)Alto Poder	4)Muito Alto Poder
Poder: Ex-alunos	0,867	0,050	0,074	-0,104
Poder: Famílias dos alunos	0,861	-0,004	0,059	0,005
Poder: Escolas de nível secundário	0,846	0,173	-0,079	-0,008
Poder: Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	0,714	0,258	-0,031	0,039
Poder: Alunos estrangeiros	0,709	0,281	0,103	-0,152
Poder: Sociedade Portuguesa em geral	0,686	0,249	-0,116	0,151
Poder: Associações empresariais/comerciais	0,686	0,381	-0,215	0,128
Poder: Funcionários não docentes	0,617	-0,079	0,096	-0,120
Poder: Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	-0,571	-0,007	0,372	0,520
Poder: Município onde a universidade está localizada	0,479	0,398	-0,152	0,187
Poder: Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	0,000	0,818	0,118	0,224
Poder: Empregadores	0,161	0,694	0,080	-0,049
Poder: Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	0,123	0,676	0,130	0,261
Poder: Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	0,309	0,580	0,053	0,100
Poder: Comunidades científicas e suas publicações	-0,005	0,555	0,515	0,159

<i>Stakeholder</i>	1)Baixo Poder	2)Médio Poder	3)Alto Poder	4)Muito Alto Poder
Poder: Alunos	0,335	0,081	0,757	0,075
Poder: Corpo Docente e Investigadores	-0,237	0,155	0,694	0,097
Poder: União Européia	-0,091	0,128	0,148	0,757
Poder: Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	-0,446	0,002	0,285	0,674
Poder: Ordens profissionais	0,213	0,306	-0,012	0,576
Poder: Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	0,182	0,441	-0,185	0,556

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6.10 - Análise fatorial do atributo Legitimidade

<i>Stakeholder</i>	1)Baixa Legitimidade	2)Média Legitimidade	3)Alta Legitimidade	4)Muito Alta Legitimidade
Legitimidade: Ex-alunos	0,797	0,103	0,219	-0,097
Legitimidade: Alunos estrangeiros	0,776	-0,188	0,176	-0,063
Legitimidade: Famílias dos alunos	0,776	0,207	0,142	0,129
Legitimidade: Funcionários não docentes	0,581	0,330	-0,138	0,340
Legitimidade: Escolas de nível secundário	0,567	0,274	0,257	-0,323
Legitimidade: Sociedade Portuguesa em geral	0,537	0,439	0,188	0,246
Legitimidade: Município onde a universidade está localizada	0,206	0,844	0,143	0,062
Legitimidade: Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	0,545	0,561	0,155	0,140
Legitimidade: Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	0,000	0,531	0,346	-0,175
Legitimidade: Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	0,094	0,151	0,726	-0,073
Legitimidade: Ordens profissionais	0,117	0,026	0,683	0,091
Legitimidade: Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	0,098	0,174	0,677	0,371
Legitimidade: Empregadores	0,157	0,099	0,632	0,203
Legitimidade: Comunidades científicas e suas publicações	0,173	0,057	0,602	0,428
Legitimidade: Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	0,129	0,189	0,590	0,303
Legitimidade: Associações empresariais/comerciais	0,388	0,313	0,576	-0,343
Legitimidade: União Européia	0,086	0,054	0,514	0,454
Legitimidade: Corpo Docente e Investigadores	0,028	-0,023	0,098	0,850
Legitimidade: Alunos	0,358	-0,019	0,044	0,788
Legitimidade: Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	-0,121	-0,057	0,308	0,741
Legitimidade: Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	-0,195	0,146	0,262	0,721

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6.11 - Análise fatorial do atributo Urgência

<i>Stakeholder</i>	1)Baixa Urgência	2)Média Urgência	3)Alta Urgência	4)Muito Alta Urgência
Urgência: Famílias dos alunos	0,837	0,108	0,070	0,094
Urgência: Ex-alunos	0,828	0,257	0,049	-0,085
Urgência: Escolas de nível secundário	0,803	0,176	-0,150	0,025
Urgência: Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	0,748	0,153	0,173	0,117
Urgência: Alunos estrangeiros	0,668	0,182	0,116	0,030
Urgência: Sociedade Portuguesa em geral	0,660	0,221	0,222	-0,014
Urgência: Funcionários não docentes	0,631	-0,036	0,386	0,230
Urgência: Associações empresariais/comerciais	0,578	0,551	-0,260	-0,035
Urgência: Município onde a universidade está localizada	0,451	0,432	0,031	0,232
Urgência: Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	0,091	0,747	0,423	0,170
Urgência: Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	0,186	0,738	-0,151	0,285
Urgência: Empregadores	0,216	0,699	0,444	0,004
Urgência: Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	0,166	0,655	0,323	0,256
Urgência: Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	0,254	0,604	-0,071	0,170
Urgência: Comunidades científicas e suas publicações	0,195	0,568	0,288	0,372
Urgência: Corpo Docente e Investigadores	0,028	0,202	0,859	0,226
Urgência: Alunos	0,354	0,028	0,794	0,211
Urgência: Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	0,003	0,100	0,294	0,824
Urgência: Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	-0,181	0,245	0,273	0,768
Urgência: União Européia	0,212	0,288	0,082	0,723
Urgência: Ordens profissionais	0,248	0,460	-0,228	0,550

Fonte: Dados da pesquisa

Após os resultados obtidos, considerou-se que o atributo poder pode ser atribuído aos *stakeholders* com muito alto e alto poder (fatores 3 e 4). O mesmo foi considerado para os demais atributos legitimidade e urgência. Sendo assim, os *stakeholders* ficaram definidos da seguinte forma:

- *Stakeholders* Definitivos (possuem poder, legitimidade e urgência):
 - Corpo docente e investigadores;
 - Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP);
 - Alunos;
 - Governo nacional / ministérios / agências de acreditação;
 - União Européia;
 - Ordens Profissionais;
- *Stakeholders* Dominantes (possuem poder e legitimidade):
 - Financiadores privados (*business angels*, empresas de capital de risco, investidores);
- *Stakeholders* Perigosos (possuem poder e urgência):

- Nenhum caso;
- *Stakeholders* Dependentes (possuem legitimidade e urgência):
 - Nenhum caso;
- *Stakeholders* Adormecidos (possuem poder):
 - Nenhum caso;
- *Stakeholders* Discricionários (possuem legitimidade):
 - Comunidades científicas e suas publicações;
 - Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento;
 - Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos);
 - Empregadores;
 - Associações empresariais / comerciais;
- *Stakeholders* Exigentes (possuem urgência):
 - Nenhum caso;
- Não-*Stakeholders*:
 - Sociedade portuguesa em geral;
 - Funcionários não docentes;
 - Município onde a universidade está localizada;
 - Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços);
 - Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas);
 - Famílias dos alunos;
 - Alunos estrangeiros;
 - Ex-alunos;
 - Escolas de nível secundário.

Com os resultados obtidos a partir do modelo *Stakeholder Salience*, foi possível construir uma lista que classifica os *stakeholders* por ordem de importância. Esta lista está apresentada na tabela 6.12.

Tabela 6.12 - Lista de classificação dos *stakeholders* da universidade baseado nos atributos Poder, Legitimidade e Urgência

Stakeholder	Média Poder (P)	Média Legitimidade (L)	Média Urgência (U)	Média das Médias	Correlação Pearson*		
					P x L	P x U	L x U
DEFINITIVO							
Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	3,95	3,75	3,68	3,79	0,695	0,641	0,728
Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	3,93	3,69	3,61	3,74	0,617	0,540	0,691
Corpo docente e/ou investigadores	3,52	3,82	3,72	3,69	0,434	0,409	0,703
Alunos	3,08	3,69	3,59	3,45	0,339	0,303	0,650
União Européia	3,44	3,39	3,40	3,41	0,660	0,581	0,715
Ordens profissionais	3,09	3,14	3,11	3,11	0,416	0,461	0,627
DOMINANTE							
Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	3,05	3,08	3,16	3,10	0,375	0,257	0,667
DISCRICIONÁRIO							
Comunidades científicas e suas publicações	3,24	3,43	3,40	3,36	0,535	0,492	0,641
Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	3,15	3,39	3,40	3,31	0,321	0,325	0,513
Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	3,08	3,29	3,40	3,26	0,427	0,302	0,611
Empregadores	2,96	3,25	3,30	3,17	0,123	0,227	0,439
Associações empresariais/comerciais	2,51	2,75	2,82	2,69	0,474	0,423	0,687
NÃO-STAKEHOLDER							
Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	2,86	2,92	3,05	2,94	0,443	0,389	0,520
Município onde a universidade está localizada (poder público local)	2,75	2,99	3,05	2,93	0,399	0,393	0,661
Sociedade portuguesa em geral	2,56	3,10	2,97	2,88	0,288	0,392	0,617
Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	2,62	2,96	3,02	2,87	0,255	0,229	0,539
Funcionários não docentes	2,51	3,01	3,07	2,86	0,373	0,310	0,653
Alunos estrangeiros	2,47	2,81	2,89	2,72	0,408	0,344	0,698
Famílias dos alunos	2,34	2,91	2,85	2,70	0,390	0,384	0,708
Ex-alunos	2,34	2,77	2,75	2,62	0,512	0,443	0,672

Escolas de nível secundário	2,29	2,62	2,73	2,55	0,552	0,442	0,689
-----------------------------	------	------	------	------	-------	-------	-------

Fonte: Dados da pesquisa

*OBS:

- A coluna PxL demonstra a correção entre as variáveis poder e legitimidade
- A coluna PxU demonstra a correção entre as variáveis poder e urgência
- A coluna LxU demonstra a correção entre as variáveis legitimidade e urgência
- Todas as correlações são significativas ao nível 0,01

É importante destacar que o modelo *Stakeholder Salience* apresentou limitações, e este foi um dificultador para a elaboração da classificação dos *stakeholders*. Apesar de ser um modelo teórico muito popular, ele poucas vezes foi testado empiricamente (Friedman e Miles, 2006). Entre as limitações, destacam-se:

- Os autores Mitchell, Agle e Wood (1997) consideram os atributos poder, legitimidade e urgência como atributos binários (tem ou não tem poder, legitimidade ou urgência); tendo em conta as características de cada atributo, ficam dúvidas se eles podem ser medidos de modo binário, como, por exemplo, tratar de igual forma um *stakeholder* com muito poder e um *stakeholder* com pouco poder, pois ambos têm poder;
- Outra limitação refere-se a considerar um determinado *stakeholder* com ou sem poder, legitimidade ou urgência; se um *stakeholder* qualquer tiver um mínimo de poder, de legitimidade e de urgência, ele, segundo o modelo, deveria ser considerado definitivo, afinal, por menor que seja o atributo, ele é existente;
- Uma terceira limitação é a priorização entre vários *stakeholders* enquadrados na mesma categoria; se vários *stakeholders* são definitivos, por exemplo, não fica claro como diferenciá-los e priorizá-los.

Estas limitações são devidas, principalmente, à falta de uma escala que possa determinar qual *stakeholder* efetivamente tem poder e/ou legitimidade e/ou urgência. Este parece ser o ponto menos favorável do modelo *Stakeholder Salience*. Apesar destas limitações, fez-se a análise baseando-se no modelo mais comum de categorização de *stakeholders*, sendo que o resultado final foi apresentado na tabela 6.12.

6.4.5.4 Classificação Final dos *Stakeholders* das Universidades

Como pode ser observado nesta análise, classificar por importância os *stakeholders* ligados a uma organização não é uma tarefa simples. No caso analisado aqui, os *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas, utilizou-se três tipos de estratégia de classificação (não considerando a classificação da etapa qualitativa): declarada, por influência, por poder/legitimidade/urgência. As três classificações são apresentadas no quadro 6.5.

Quadro 6.5 - Classificação dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas por três métodos diferentes

Ranking	Classificação Declarada	Classificação por Influência	Classificação por Poder, Legitimidade e Urgência
1	Corpo docente e/ou investigadores	Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)
2	Alunos	União Européia	Governo nacional / ministérios / agências de acreditação
3	Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	Ordens profissionais	Corpo docente e/ou investigadores
4	Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	Alunos
5	Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	União Européia
6	Funcionários não docentes	Comunidades científicas e suas publicações	Ordens profissionais
7	Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	Empregadores	Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)
8	Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	Alunos	Comunidades científicas e suas publicações
9	Comunidades científicas e suas publicações	Corpo docente e/ou investigadores	Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento
10	Empregadores	Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)
11	Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	Empregadores
12	Município onde a universidade está localizada (poder público local)	Alunos estrangeiros	Associações empresariais / comerciais
13	Sociedade portuguesa em geral	Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)
14	Ordens profissionais	Sociedade portuguesa em geral	Município onde a universidade está localizada (poder público local)
15	Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	Ex-alunos	Sociedade portuguesa em geral

Ranking	Classificação Declarada	Classificação por Influência	Classificação por Poder, Legitimidade e Urgência
16	Ex-alunos	Associações empresariais / comerciais	Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)
17	Escolas de nível secundário	Famílias dos alunos	Funcionários não docentes
18	Famílias dos alunos	Funcionários não docentes	Alunos estrangeiros
19	Associações empresariais / comerciais	Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	Famílias dos alunos
20	União Européia	Município onde a universidade está localizada (poder público local)	Ex-alunos
21	Alunos estrangeiros	Escolas de nível secundário	Escolas de nível secundário

Fonte: Elaboração própria

Utilizando um método semelhante ao aplicado na etapa qualitativa da investigação, fez-se a soma dos pontos conforme a posição de cada *stakeholder* em cada um dos *rankings* (quadro 6.5). Este somatório resultou na classificação final por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas, sendo um misto dos três métodos. A classificação final pode ser observar no quadro 6.6.

Quadro 6.6 - Classificação final por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas

Ranking	Classificação Final
1	Governo nacional / ministérios / agências de acreditação
2	Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)
3	Corpo docente e/ou investigadores
4	Alunos
5	Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento
6	Comunidades científicas e suas publicações
7	Ordens profissionais
8	União Européia
9	Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)
10	Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)
11	Empregadores
12	Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)
13	Funcionários não docentes
14	Sociedade portuguesa em geral
15	Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)
16	Município onde a universidade está localizada (poder público local)
17	Associações empresariais / comerciais
18	Ex-alunos
19	Alunos estrangeiros
20	Famílias dos alunos
21	Escolas de nível secundário

Fonte: Elaboração própria

Analisando-se a classificação final por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas, constata-se primeiro uma preocupação com um dos *stakeholders*

reguladores, que é o caso do governo nacional, seus ministérios e agências de acreditação. Por determinarem as regras que regem as universidades, este *stakeholder* foi considerado o principal.

Na sequência, vê-se uma preocupação com os principais atores internos das universidades, os altos gestores, o corpo docente/investigadores e os alunos. Estes tradicionais *stakeholders* demonstram exercer forte influência na universidade. Em seguida, surgiram dois *stakeholders* ligados à investigação: empresas parceiras de investigação e desenvolvimento, e comunidades científicas e suas publicações, sendo que não muito distante ficaram os agentes de investigação e desenvolvimento, e os financiadores privados. Observa-se, desta forma, uma focalização nesta missão, que sugere um atual ganho de importância da investigação *versus* a missão ensino.

Logo abaixo, mais dois *stakeholders* reguladores: ordens profissionais e União Européia. Na segunda metade da lista, observam-se dois conjuntos considerados menos importantes: o meio envolvente onde a universidade está localizada (município, associações e comunidade); tradicionais *stakeholders* ligados ao ensino (empregadores, ex-alunos, famílias dos alunos, escolas de nível secundário, alunos estrangeiros). Neste último caso, mais uma vez constata-se que, na atualidade, em Portugal, a investigação vem sendo considerada mais importante que o ensino. Já no caso do meio envolvente local, percebe-se a pouca importância dada a estes *stakeholders*, diferente do que defende Etzkowitz (2003), que afirma ser a universidade uma importante instituição ligada ao desenvolvimento local. Isto parece não ser realidade nas Universidades Públicas Portuguesas. Por fim, observa-se que tradicionais *stakeholders* da universidade, como sociedade em geral, funcionários não docentes e outras universidades ou instituições de ensino superior, foram relegadas a uma importância secundária, recebendo menos atenção do que *stakeholders* ligados à investigação.

6.4.6 Limitações da Pesquisa

As principais limitações desta investigação referem-se à classificação por importância da lista inicial com 21 *stakeholders*. É preciso destacar que a pouca existência de investigações anteriores sobre o tema foi um limitador importante, pois exigiu uma maior análise dos dados coletados (três métodos distintos e a comparação entre eles). Também como limitador pode ser citado a complexidade da mensuração das variáveis (influência, poder, legitimidade, urgência), variáveis estas que não são binárias e dependem muito da percepção de cada um.

Por fim, a última limitação foi a falta de modelos operacionais, devidamente testados, que permitisse medir o que se pretendia. Vê-se na literatura um conjunto de modelos teóricos, mas poucos foram testados empiricamente e não se obteve consenso em qualquer um dos modelos existentes na literatura. Apesar do modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997) ser um

dos mais populares, na investigação aqui apresentada viu-se que ele possui algumas limitações, que dificultam o seu uso.

6.5 Conclusões e Recomendações Referentes à Etapa 1

Após as análises dos dois passos da etapa 1, algumas conclusões puderam ser obtidas. Uma delas refere-se às missões da universidade investigada na pesquisa qualitativa. Os resultados da coleta de dados em todos os níveis hierárquicos demonstraram que as tradicionais missões de uma universidade são conhecidas e compreendidas por toda a hierarquia da universidade, desde a base até o topo. Esta constatação é um ponto favorável à gestão dos *stakeholders* das universidades, afinal os objetivos organizacionais geralmente são comuns a todos os envolvidos na organização. Segundo Cohen e March (1974), um dos pontos fundamentais no cumprimento da missão da universidade é que todos os envolvidos a conheçam e a compreendam, sendo um fator inicial para atender as demandas da sociedade em geral.

Outra constatação foi a disseminação do conceito de *stakeholder* por outras áreas além da gestão, afinal os entrevistados da pesquisa qualitativa pertencem a várias áreas da universidade (saúde, ciências exatas, artes, entre outros). Esta constatação demonstra que tanto o conceito quanto a própria Teoria dos *Stakeholders* vem ganhando espaço em outras áreas (Carroll, 1994), demonstrando ser útil em finalidades não previstas por Freeman (1984), como, por exemplo, o médico considerar seus doentes como *stakeholders*, ou mesmo o engenheiro ver o utilizador de seus projetos também como *stakeholder*. A disseminação do termo em áreas diferentes da gestão pode contribuir de modo significativo para a implementação de modelos de gestão baseados em *stakeholders*.

Na investigação qualitativa, a principal contribuição refere-se ao desenvolvimento de uma lista inicial contendo 21 *stakeholders* da universidade. Apesar de diversas propostas anteriores, como, por exemplo, a lista de Burrows (1999), a identificação dos *stakeholders* das universidades de modo empírico é algo raro na literatura.

Quanto à confirmação e classificação por importância dos *stakeholders* das universidades (investigação quantitativa), considerando que em organizações complexas, a base de trabalhadores possui autonomia de trabalho e poder sobre a organização (Mintzberg, 1979), a amostra revelou ser adequada, pois contemplou todo o espectro de atores internos das universidades investigadas. Portanto, os dados coletados permitiram confirmar os *stakeholders* obtidos na pesquisa qualitativa realizada inicialmente, apesar de parte dos inquiridos deixarem dúvidas quanto às escolas de nível secundário, famílias dos alunos e ex-alunos serem ou não *stakeholders*. Este resultado foi um primeiro indicativo de que hoje a investigação vem ganhando mais espaço que o ensino nas agendas das Universidades Públicas Portuguesas, no intuito de reduzir a dependência dos recursos do estado (Clark, 2004, Meek,

2006a, Engwall, 2007, Rosa e Amaral, 2007). Enfim, esta primeira constatação, segundo Polonsky (1995), é o primeiro passo para uma gestão de *stakeholders*.

Porém, quando se buscou classificar por importância os *stakeholders* devidamente confirmados, este processo mostrou-se mais complexo do que o esperado. Primeiramente obteve-se a classificação por importância declarada dos *stakeholders* das universidades, e percebeu-se que tal lista ficou diferente da lista obtida na investigação qualitativa. Isto demonstra que somente uma pesquisa qualitativa de identificação e classificação de *stakeholders*, como sugeriu Bryson (2004b), não mostrou ser suficiente para a tomada de decisão na organização, especialmente em organizações complexas (Cohen e March, 1974). Neste tipo de organização, a liderança deve decidir consultando os atores internos envolvidos com a decisão (Millett, 1979).

Mas a classificação declarada apresentou limitações, como citado anteriormente (mudança no posicionamento do *stakeholder* na listagem apresentada aos respondentes poderia alterar os resultados). Esta limitação, já esperada, exigiu um aprofundamento das análises. Desta forma, uma segunda análise focalizou a influência que cada um dos 21 *stakeholders* exerce ou recebe das universidades investigadas. Apesar da influência organização-*stakeholder* estar poucas vezes presente na literatura da Teoria dos *Stakeholders* (Starik, 1994, Gray, Owen e Adams, 1996, Mitchell, Agle e Wood, 1997, Scott e Lane, 2000), a medição da influência mútua entre eles pode prover importantes contribuições para definir a importância de cada *stakeholder* para uma determinada organização. Neste sentido, considerando-se a definição de Freeman (1984), foi possível construir uma segunda lista de importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas. Esta estratégia, pouco presente na literatura, permitiu o desenvolvimento de um novo modelo de classificação por importância dos *stakeholders* de uma organização, como referido anteriormente. Este novo modelo, que categoriza os *stakeholders* em seis tipos diferentes (regulador, controlador, parceiro, passivo, dependente, não-*stakeholder*) e que gerou importantes alterações no modelo tradicional de Freeman (1984), resultou em uma nova lista de classificação por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas. E mais uma vez, confirmou-se o que tinha sido encontrado anteriormente, um desequilíbrio na missão destas universidades, com maiores atenções à investigação do que ao ensino.

Porém, como a análise empírica de influências entre organização e *stakeholders* é pouco usual na literatura dos *stakeholders*, a terceira análise realizada tomou por base um dos modelos mais populares da Teoria dos *Stakeholders*, o *Stakeholder Salience*, de Mitchell, Agle e Wood (1997). Este modelo teórico, apesar de popular, não foi muitas vezes testado empiricamente, sendo que boa parte dos estudos empíricos foram qualitativos e de natureza exploratória, como, por exemplo, a investigação de Parent e Deephouse (2007), que identificou os atributos poder, legitimidade e urgência dos *stakeholders* de uma organização conforme apontaram os entrevistados. Porém, na investigação aqui apresentada, este método

não se mostraria adequado, visto que as diferenças encontradas entre o estudo qualitativo e o quantitativo foram relevantes.

Entre os estudos quantitativos que utilizaram o modelo *Stakeholder Saliency*, os trabalhos de Agle, Mitchell e Sonnenfeld (1999), O'Higgins e Morgan (2006) e de Magness (2008) apresentam algum destaque. Porém, nenhum dos três define claramente quanto de poder, legitimidade e urgência é necessário para que o *stakeholder* tenha um, dois ou todos os atributos, nem definem se o atributo é binário ou não. A categorização foi feita conforme a percepção dos respondentes quanto à saliência de cada *stakeholder* testado, porém os resultados dos estudos foram controversos. Por exemplo, no estudo de O'Higgins e Morgan (2006), um suposto *stakeholder* com os três atributos (teoricamente um definitivo) não foi considerado saliente. Portanto, o modelo *Stakeholder Saliency* demonstrou, tanto aqui, quanto em estudos anteriores, limitações importantes no seu uso empírico. Apesar das limitações apresentadas, e da complexidade de utilização do modelo, que a primeira vista parece ser simples, os resultados obtidos aqui quanto aos três atributos ofereceram importantes contribuições:

- Poder: apesar de investigadores como Ouchi (1980), Clark (1998), Levy (2002) e Etzkowitz (2003) afirmarem ser o mercado de ensino superior, o influenciador mais poderoso sobre as universidades atuais, em Portugal viu-se que o governo e os acadêmicos ainda dominam, demonstrando a resistência à mudança característico deste tipo de organização complexa (Neave, 2000); conclui-se desta forma que a visão atual das Universidades Públicas Portuguesas é muito interna, contrário à tendência citada na literatura (Jongbloed, 2006);
- Legitimidade e Urgência: viu-se uma focalização destes atributos nos principais atores internos das universidades (docentes e alunos), nos reguladores (governo, agências de acreditação) e na investigação (empresas parceiras, agentes, publicações científicas, entre outros); por outro lado, meio envolvente local (comunidade, poder público, serviços) e tradicionais *stakeholders* (como ex-alunos, funcionários, outras instituições de ensino superior, entre outros) foram relegados a um segundo plano, sendo considerados com menos legitimidade e urgência.

Após a análise individual dos atributos, fez-se a análise conjunta para definir qual era a categoria de cada um dos 21 *stakeholders* testados no modelo *Stakeholder Saliency*. Com o auxílio da análise fatorial, chegou-se a uma lista final de classificação por importância dos *stakeholders*, segundo o modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997). Em seguida, comparou-se as três listas obtidas: importância declarada, importância por influência, importância pelo modelo *Stakeholder Saliency*. Após a convergência dos três métodos, obteve-se a lista final apresentada no quadro 6.6 (p. 176), a relação classificada por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas, conforme os atores internos destas instituições, sendo este o segundo passo na gestão dos *stakeholders* de uma organização (Polonsky, 1995).

Por fim, pode-se concluir que classificar os *stakeholders* não é um exercício simples. Não há, ainda, na literatura um método consensual de como realizar a categorização de *stakeholders* de uma organização, apesar das diversas tipologias existentes (Goodpaster, 1991, Savage *et al.*, 1991, Mitchell, Agle e Wood, 1997, Rowley, 1997b, Frooman, 1999, Polonsky, Schuppisser e Beldona, 2002, Arnett, German e Hunt, 2003, Kamann, 2007), sendo esta uma das críticas que recebe a Teoria dos *Stakeholders* (Jones e Wicks, 1999a, Lépineux, 2005, Fassin, 2008).

Apesar disto, a investigação realizada trouxe contribuições. A primeira, sem dúvida, foi a obtenção de modo empírico dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas devidamente classificados por importância. Este tipo de constatação é rara na literatura, tanto no estudo de universidades, quanto no estudo de organizações complexas em geral. Mesmo trabalhos mais abrangentes, como o de Burrows (1999), não obtiveram a lista de *stakeholders* da universidade de modo empírico. Com a lista aqui apresentada, tem-se um ponto de partida para a gestão dos *stakeholders* em uma universidade.

Outra contribuição foi a identificação do estado atual da missão das Universidades Públicas Portuguesas. Ficou evidente que atualmente há uma maior focalização na missão investigação, sendo que o ensino vem recebendo menos atenção dos atores internos das universidades investigadas. Segundo Taylor *et al.* (2008), esta busca por mais investigação está muito relacionada às crescentes restrições financeiras imposta pelo estado português, que leva as universidades a procurarem novas fontes de renda para se financiarem, sendo a investigação um meio de ampliar as fontes de rendimentos de uma universidade pública em Portugal.

Além destas contribuições relacionadas diretamente à questão dos *stakeholders* nas universidades, outros pontos se destacaram:

- As investigações aqui realizadas (tanto a qualitativa, quanto a quantitativa) podem ser replicadas no intuito de identificar e classificar por importância os *stakeholders* de uma organização qualquer, pois o método aplicado não necessariamente é exclusivo para as universidades, sendo esta outra contribuição do estudo (operacionalização da identificação e categorização dos *stakeholders*);
- Também é preciso considerar os problemas encontrados no modelo *Stakeholder Salience* como mais uma contribuição deste estudo; apesar de ser um modelo popular entre os investigadores da Teoria dos *Stakeholders*, o modelo em questão revelou-se de difícil operacionalização, sendo que as questões críticas identificadas podem futuramente ser alvo de um novo modelo, mais adequado e operacionalizável;
- Por fim, o surgimento de um novo modelo para classificar por importância os *stakeholders* de uma organização, baseando-se exclusivamente na influência; este novo modelo se mostrou mais simples e prático na categorização dos *stakeholders* de uma organização qualquer.

Portanto, como recomendações para futuras investigações, além dos pontos acima destacados, uma análise dos estratos da amostra investigada também pode oferecer importantes contribuições. Uma análise dos *stakeholders* por gênero, por faixa etária, ou mesmo por uma comparação entre docentes e não docentes, ou com experiência fora do meio universitário *versus* sem experiência fora do meio universitário, podem aprofundar as descobertas desta investigação, bem como fazer avançar o conhecimento sobre os *stakeholders* em universidades e, por conseqüência, em organizações complexas.

6.6 Contribuição Empírica da Etapa 1: Um Novo Modelo de Categorização de *Stakeholders*

Inicialmente, quando se previu classificar por importância os *stakeholders* das universidades, entendeu-se que o modelo *Stakeholder Salience* fosse suficiente para estabelecer tal classificação, sendo que as demais questões do questionário (apêndice A, p. 393) seriam complementares, no intuito de confirmar os resultados obtidos. Porém, o modelo escolhido revelou alguns problemas, que dificultaram sua utilização.

Neste sentido, a medição da influência percebida mostrou-se mais lógica e simples para destacar a importância de cada *stakeholder*, demonstrando ser uma ferramenta mais adequada para classificar os *stakeholders*. Sendo assim, a contribuição empírica desta etapa 1 refere-se a um novo método para classificar por importância os *stakeholders* de uma organização, tomando por base exclusivamente um fator: a influência entre a organização e o *stakeholder* sob o ponto de vista dos atores internos da organização.

Desta forma, para realizar a medição das influências entre a organização e o *stakeholder*, sugerem-se duas perguntas: uma que meça a influência do *stakeholder* sobre a organização e outra que meça a influência da organização sobre o *stakeholder*. Ambas as perguntas devem ter escalas de 5 pontos. Para analisar os resultados, devem-se tirar as médias de ambas as perguntas e em seguida realizar a operação de diferença entre os resultados. Com o resultado final da diferença entre as médias, será preciso posicionar o *stakeholder* na escala sugerida na figura 6.2.

-5	-3	-1	0	1	3	5
Dependente	Passivo	Parceiro	Mandatário	Regulador		

Figura 6.2 - Escala sugerida para classificar *stakeholders*
Fonte: Elaboração própria

Após categorizar cada *stakeholder*, o passo seguinte é a construção do modelo (sociograma) conforme sugerido. Desta forma, estabelecem-se as relações de influência entre as partes, conforme as flechas (direção e espessura), como apresentado na figura 6.1 (p. 162). Após a categorização conforme o novo modelo, a gestão da organização pode elaborar planos de

ação para cada *stakeholder* especificamente. Portanto, este novo método, de simples aplicação, revela-se como um retorno às origens da Teoria dos *Stakeholders*, afinal, segundo Freeman (1984), é a influência exercida sobre os (ou recebida dos) *stakeholders* que deve determinar as ações organizacionais.

7 Etapa 2: Definição e Análise das Demandas de Dois dos Principais *Stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas

Conforme pode ser observado na figura 5.1 (p. 129), esta segunda etapa objetivou identificar as demandas (e a sua correspondente satisfação) de dois dos principais *stakeholders* (identificados e classificados na etapa anterior) das Universidades Públicas Portuguesas, bem como avaliar as percepções destes *stakeholders* quanto à relevância das universidades, tanto para a sociedade, quanto para os próprios *stakeholders*, a influência mútua entre as partes, e a participação do *stakeholder* na universidade. A escolha dos *stakeholders* investigados nesta etapa seguiu três critérios:

- O primeiro referia-se à missão da universidade; optou-se em investigar um *stakeholder* mais ligado ao ensino e outro mais ligado à investigação;
- O segundo referia-se aos *stakeholders* mais tradicionais e aos *stakeholders* mais recentes (ou menos investigados); escolheu-se investigar um *stakeholder* tradicional e outro mais recente (ou menos considerado em investigações sobre universidades);
- O terceiro referia-se à posição do *stakeholder* na listagem obtida na etapa anterior; optou-se por selecionar dois *stakeholders* que estivessem na metade superior da classificação final obtida na etapa de identificação e classificação por importância dos *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas.

Considerando estes critérios, foram escolhidos os dois *stakeholders* para esta investigação: aluno (ligado ao ensino, é um tradicional e bastante investigado *stakeholder*, alcançou a posição 4 na lista gerada na etapa anterior); e comunidades científicas e suas publicações (ligado à investigação, é um *stakeholder* que poucas vezes foi investigado anteriormente, alcançou a posição 6 da listagem final). Estes dois *stakeholders* foram os objetos de estudo desta etapa.

7.1 Justificativa do Desenvolvimento desta Etapa

A Teoria dos *Stakeholders* indica que não basta saber quem são os *stakeholders* e quais são os mais importantes. É preciso descobrir o que eles querem ou esperam da organização (Frooman, 1999). Desta forma, uma gestão de *stakeholders* adequada aos objetivos da empresa exige que a mesma saiba como atender seus interessados, os *stakeholders* (Cummings e Doh, 2000). Clement (2005) destacou que há cada vez mais pressões sobre as

organizações modernas para atenderem aos interesses dos distintos grupos de *stakeholders*. Mas a questão fundamental é: que interesses são estes?

Tendo em mente que as universidades, como organizações complexas, possuem uma grande variedade de *stakeholders*, principalmente em decorrência de sua missão (ensino, pesquisa e serviços à comunidade), reconhecer as demandas de cada um torna-se fundamental para a sobrevivência e o crescimento da instituição (Arnett, German e Hunt, 2003). Segundo Jongbloed, Enders e Salerno (2008), muitos dos gestores universitários assumem que conhecem as demandas dos seus *stakeholders*, mesmo sem uma investigação direta junto aos próprios *stakeholders*, o que pode levar a erros de gestão e resultados abaixo do esperado pelos *stakeholders*. Para os autores, falta um diálogo com os *stakeholders* para reconhecer e posteriormente atender as demandas identificadas. Esta investigação ainda é pouco presente na literatura.

Desta forma, a realização da etapa em questão justifica-se pela pouca literatura a respeito do tema. Apesar de diversos estudos apontarem as demandas dos *stakeholders* (vide quadro 4.5, p. 113), nenhum destes estudos identificou as necessidades, expectativas e desejos dos *stakeholders* (demandas) de modo empírico, bem como são raras as avaliações empíricas de satisfação e participação dos *stakeholders* (à luz da Teoria dos *Stakeholders*), da influência mútua entre a universidade e o *stakeholder* (na visão do próprio *stakeholder*), e da relevância da universidade para a sociedade e para o próprio *stakeholder*. Portanto, o desenvolvimento da etapa 2 da investigação mostra-se como o preenchimento de uma lacuna importante na área da gestão de universidades de forma específica, e da gestão de organizações complexas de modo geral.

7.2 Enquadramento Teórico

Desde o início, Freeman (1984) destacou que uma boa gestão de *stakeholders* depende do atendimento por parte da organização das necessidades, desejos e expectativas (as chamadas demandas) dos seus *stakeholders*. Porém, este tipo de investigação é raro entre os estudos sobre a Teoria dos *Stakeholders*.

Na proposta de Donaldson e Preston (1995), a vertente descritiva deveria fazer este papel, ou seja, ir ao encontro dos *stakeholders*, identificar as suas demandas e comparar com a realidade organizacional. Porém, o que se vê é uma profusão de estudos instrumentais e normativos, em detrimento de estudos descritivos, que mostram a realidade e que permitem novas ações dos gestores (Friedman e Miles, 2006).

Apesar de algumas propostas de como atender as demandas dos *stakeholders*, como Frooman (1999), Szawajkowski (2000), Fry e Polonsky (2004), Clulow (2005), entre outros, percebe-se

que as perspectivas avaliadas nas investigações empíricas partem sempre da visão dos altos gestores organizacionais e da sua percepção quanto às demandas dos *stakeholders*. Investigações que vão aos *stakeholders* e avaliam suas demandas são incomuns (Friedman e Miles, 2006).

O mesmo se aplica às organizações complexas. Enquanto os poucos estudos sobre este tipo de organização são pouco comuns na literatura (Polonsky, 1995, Beach, 2009), a questão das demandas normalmente não é tratada de forma empírica diretamente com os próprios *stakeholders*. Os poucos estudos partem sempre das suposições dos gestores. Especificamente quanto às universidades, as investigações ainda se encontram em um estágio de identificação e classificação dos *stakeholders* (Burrows, 1999, Jongbloed, Enders e Salerno, 2008), sendo que as demandas dos *stakeholders* identificados é normalmente o próximo passo, sugerido ao final das investigações. Sendo assim, esta etapa parte de um referencial teórico bastante enxuto, quase ausente, sendo que as descobertas encontradas aqui podem dar um novo rumo ao campo das investigações sobre a gestão dos *stakeholders*.

7.3 Passo 3 - 1° Parte: Investigação com os Alunos das Universidades Públicas Portuguesas

Se sob o ponto de vista organizacional/estratégico, demandas, satisfação, participação, influência mútua e relevância na ótica dos alunos e sob as orientações da Teoria dos *Stakeholders* são fenômenos a serem desvendados pela ciência, justifica-se a realização desta investigação em dois passos (conforme mostrado na figura 5.1, p. 129). O primeiro (3a) assumiu um caráter exploratório, pois há pouca literatura que possa sustentar uma pesquisa confirmatória. Já o segundo passo (4a), tomando por base os dados obtidos na investigação exploratória, assumiu um caráter confirmatório e generalizável. Com a realização das duas investigações, pode-se atingir os objetivos da etapa 2 deste estudo, no que se refere especificamente ao *stakeholder* aluno.

7.3.1 Passo 3a: Pesquisa Qualitativa com os Alunos

Esta pesquisa objetivou identificar, de modo exploratório, as demandas do *stakeholder* aluno quanto às Universidades Públicas Portuguesas, bem como as percepções dos alunos quanto à sua participação nestas universidades, à missão da universidade, à relevância da universidade, tanto para a sociedade, quanto para os próprios alunos, e à influência mútua entre a universidade e os seus alunos.

7.3.1.1 Delineamento e Caracterização da Pesquisa

Neste passo 3a, a necessidade de se realizar uma investigação exploratória deveu-se ao fato da pouca presença de investigações anteriores que reflitam as demandas e as percepções dos alunos quanto à missão, participação dos alunos, influência mútua e relevância da universidade, como podem ser constatadas na justificativa e no enquadramento teórico desta etapa.

Se há pouca ou nenhuma constatação anterior, ao pesquisador é exigida uma investigação que descubra as evidências da realidade (Selltiz, Wrightsman e Cook, 1976). Desta forma, uma investigação qualitativa, com uma parcela não representativa (mas importante) da população-alvo, mostrou-se a mais adequada para introduzir conhecimentos iniciais sobre os temas abordados nesta investigação.

7.3.1.2 População e Delimitação da Amostra

Nesta pesquisa, a população-alvo mudou. Se na etapa anterior foram investigados exclusivamente os atores internos das universidades (exceto alunos), nesta etapa, a investigação concentrou-se em um dos principais *stakeholders* das universidades, os alunos das Universidades Públicas Portuguesas. A escolha deste *stakeholder* já foi anteriormente explicada. Para investigações futuras, os demais *stakeholders* poderão ser investigados, utilizando o mesmo método aqui desenvolvido, porém respeitando as particularidades de cada *stakeholder*.

Para a escolha dos alunos que fizeram parte desta pesquisa exploratória, optou-se em recorrer à mesma universidade que possibilitou a pesquisa exploratória de identificação e classificação dos *stakeholders*. Relembrando, a opção por esta universidade deveu-se ao seu posicionamento intermediário no *ranking* das Universidades Públicas Portuguesas (Portela *et al.*, 2008), evitando distorções que poderiam acontecer caso a universidade escolhida estivesse nas posições superiores ou inferiores do *ranking*.

Dentro desta universidade, foram escolhidas duas amostras de respondentes chave: uma contendo cinco presidentes de núcleos acadêmicos (representantes dos alunos), sendo o presidente de um dos núcleos de cada uma das cinco faculdades que compõem esta universidade (ao todo, a universidade conta com 33 núcleos acadêmicos): ciências, ciências da saúde, engenharias, ciência sociais e humanas, artes e letras; outra contendo cinco alunos escolhidos de modo aleatório (abordagem direta nos centros de alimentação de cada uma das cinco faculdades), sendo que cada um dos alunos pertencia a cursos diferentes dos presidentes de núcleos e também não tinham nenhuma ligação com o núcleo acadêmico de seu curso. Ao todo, a amostra contou com 10 indivíduos.

A opção pelos presidentes de núcleos acadêmicos justifica-se por serem os representantes dos alunos perante à universidade. Sendo assim, muitas das demandas dos alunos de seu curso chegam a ele, que, de um modo geral, poderia reunir uma maior diversidade de demandas dos alunos, oferecendo assim informações mais amplas. Quanto aos alunos aleatórios, a justificativa por esta opção foi a tentativa de evitar algum viés proveniente das informações obtidas junto aos presidentes de núcleos acadêmicos. Como o aluno aleatório não faz parte do meio político onde se inserem os núcleos acadêmicos na universidade, a possibilidade de respostas mais espontâneas foi mantida, pois o que valia para estes cinco alunos eram as suas próprias demandas e não necessariamente os interesses de um grupo que poderia estar politicamente influenciado. Ou seja, foi uma amostra de controle.

Quanto à dispersão da amostra pelas faculdades (foram escolhidos um presidente e um aluno em cada faculdade, ambos de cursos diferentes na própria faculdade), o objetivo foi ampliar o horizonte de percepções, pois, caso contrário, se fossem investigados alunos e presidentes de um só curso, um só departamento, ou somente uma faculdade, os dados obtidos poderiam apresentar algum viés ou tendência para determinadas demandas. Sendo assim, com este tipo de estratégia, preservou-se a generalidade dos dados, bem como se obteve dados de um diversificado espectro de alunos na universidade investigada.

Por fim, os respondentes chave foram entrevistados em profundidade para a obtenção dos dados. A categorização de amostra é a mesma da pesquisa exploratória da etapa 1: não-probabilística, intencional, a partir da identificação dos respondentes chave (Hair Jr. *et al.*, 2003).

7.3.1.3 Técnicas de Coleta de Dados

A coleta dos dados seguiu um caminho semelhante ao demonstrado na etapa exploratória realizada anteriormente. Para esta pesquisa (passo 3a), as recomendações são idênticas ao passo 1, já explicado, ou seja, os 10 respondentes passaram por entrevistas pessoais em profundidade, apoiadas em roteiros semi-estruturados.

As entrevistas com os presidentes de núcleos acadêmicos foram previamente agendadas e realizadas no período de 14 a 23 de abril de 2010. Os primeiros 5 presidentes contatados concordaram em participar da investigação, e, portanto, não foi necessário recorrer a outros presidentes. Já quanto aos alunos aleatórios, a estratégia de abordagem foi a seguinte: após a entrevista com o presidente do núcleo acadêmico pertencente a uma das faculdades, o investigador dirigiu-se ao centro de alimentação da mesma faculdade e abordou os alunos ali presentes. Primeiro, verificou-se se o curso do aluno abordado era coincidente com o do presidente já entrevistado. Caso fosse igual, o investigador agradecia a atenção e dirigia-se a outro aluno. Caso o curso fosse diferente, o investigador confirmava se havia a participação

deste aluno no núcleo acadêmico de seu curso. Se participasse, mais uma vez, o investigador agradecia e procurava outro aluno. Já se o indivíduo abordado pertencesse a um curso diferente do presidente do núcleo e não participasse de núcleo acadêmico de seu curso, ele era convidado a participar da investigação. Quando aceitava, a entrevista era realizada em seguida. Caso contrário, o investigador retomava o processo de busca pelos alunos a serem entrevistados. O processo se mostrou coerente e a busca por voluntários não foi difícil de concretizar.

Já a realização da entrevista foi apoiada em um roteiro assim elaborado:

- Caracterização do respondente: idade, curso que frequenta, experiência profissional;
- Percepção sobre a missão da universidade;
- Percepção sobre a relevância da universidade para a sociedade;
- Percepção sobre a relevância e influência da universidade especificamente sobre os alunos (e vice-versa);
- Expectativas anteriores e atuais sobre a universidade (incluindo-se curso, estrutura da instituição, serviços oferecidos, perspectivas pessoais, entre outros);
- Necessidades anteriores e atuais que pretende suprir ao realizar um curso na universidade;
- Desejos anteriores, atuais e futuros relacionados à universidade;
- Percepção sobre a realidade atual da universidade que frequenta;
- Opinião sobre como seria a universidade ideal;
- Percepção sobre a participação e contribuição dos alunos no desenvolvimento da universidade.

Seguindo o roteiro estabelecido, as entrevistas tiveram uma duração média de 55 minutos. Todas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

7.3.1.4 Técnicas de Análise dos Dados

Após a conclusão da coleta dos dados, a análise das transcrições das entrevistas utilizou a mesma análise da pesquisa exploratória do passo 1: análise de conteúdo (Denscombe, 2003). Neste caso, a análise em questão objetivou identificar as demandas do *stakeholder* aluno, bem como as suas percepções a respeito da missão, relevância e influência da universidade, da comparação entre a realidade atual e a situação ideal da universidade, e da participação e influência dos alunos sobre a universidade. Mais uma vez contando com o auxílio do *software* Atlas/ti (Muh, 1995), procurou-se, por meio de códigos, agrupar as regularidades e variabilidades baseadas nas repetições das respostas obtidas.

Porém, nesta investigação, os códigos foram estabelecidos inicialmente pelas palavras-chave de cada questão (missão, relevância, influência, expectativas, necessidades, desejos, situação atual, modelo ideal, participação, contribuição). Com os dados inseridos no *software Atlas/ti*, os códigos foram criados no sistema, e fez-se o agrupamento das falas dos entrevistados em regularidades e similaridades de acordo com a codificação estabelecida. Sendo assim, realizou-se a análise de todas as entrevistas, que resultou em um conjunto de informações que se relacionam com os códigos já citados. Esta análise possibilitou extrair as demandas do *stakeholder* aluno, os fatores que especificam as suas percepções de relevância e influência da universidade sobre a sociedade e alunos, as variáveis que comparam a universidade atual e a ideal, e as formas de participação, contribuição e influência dos alunos sobre a universidade.

7.3.1.5 Análise dos Dados

Após a coleta e tratamento dos dados, as análises foram iniciadas observando-se a caracterização dos entrevistados. Enquanto nove deles estão na faixa dos vinte anos, um aluno, que cursa uma licenciatura pós-laboral, já se encontra com 57 anos. Este mesmo aluno possui uma experiência profissional de mais de 30 anos, diferente dos demais, que possuem pouca experiência profissional (dois anos ou menos). Além disso, constatou-se que oito alunos estão no primeiro ciclo e dois alunos no segundo ciclo. Considerando o fato de que todos os 10 entrevistados realizavam cursos diferentes, de várias áreas de conhecimento (como explicado anteriormente), a conclusão que se obteve é que a amostra escolhida foi a mais diversa possível. O objetivo desta diversidade foi obter as mais diferentes visões sobre os assuntos abordados, enriquecendo os dados coletados.

Portanto, primeiro analisou-se em conjunto as percepções que os alunos atribuíram à missão da universidade, primeiro tópico do roteiro. De um modo geral, ficou claro que os alunos vêem a universidade como uma organização voltada para o ensino: “... *é onde as pessoas adquirem conhecimentos naquilo que gostam, que querem fazer ...*”. Outros alunos ressaltaram a formação profissional: “... *formar pessoas especializadas em um campo de atividade ...*”, ou “... *é o lugar onde as pessoas obtêm sua formação profissional ...*”.

Porém, parte dos alunos ampliaram a missão da universidade, não considerando somente a formação profissional, mas também a formação intelectual das pessoas:

“... *a universidade forma pessoas, tanto na profissão, quanto pessoalmente. É na universidade que o jovem vê a realidade, que ele não via quando estava no secundário ...*”,
“... *eu acho que na universidade se obtêm uma formação acadêmica, mas também uma formação humana, social, que marca o fim da adolescência e o início da idade adulta ...*”,

“... foi na universidade que eu comecei a encontrar respostas sobre o meu futuro. Eu acredito que esta é a missão da universidade ...”.

Outras respostas foram semelhantes. Considerando as percepções dos entrevistados, percebeu-se quatro modos diferentes de se enxergar a missão ensino na universidade:

- A universidade realiza a formação profissional das pessoas: esta foi a resposta mais citada entre os entrevistados, o que configura a relação entre ensino e trabalho, semelhante a uma universidade como uma linha de produção de futuros profissionais para o mercado, como apresentou Wolff (1999);
- A universidade forma pessoas para a sociedade: segunda resposta mais citada, amplia-se a percepção do ensino não somente para a profissão futura, mas também para beneficiar toda a sociedade, parecido com o que Wolff (1999) citou como sendo uma agência de prestação de serviços;
- É na universidade que as pessoas se desenvolvem intelectualmente: esta resposta vê a missão da universidade como sendo o desenvolvimento dos conhecimentos das pessoas, fazendo-as evoluírem intelectualmente, ou seja, a universidade como o santuário do saber (Wolff, 1999);
- A universidade prepara as pessoas para elas fazerem o que gostam: neste caso, a missão também se relacionou à profissão futura, porém de modo mais amplo, ou seja, a universidade como uma organização que desperta e desenvolve a vocação dos indivíduos, ou seja, um campo de treinamento para profissões (Wolff, 1999).

De modo geral, a missão da universidade resumiu-se à disseminação dos conhecimentos, algo que já era esperado, pois o aluno tem uma tendência a enxergar somente a missão ensino. Constatou-se que o aluno ainda não consegue relacionar a produção de conhecimentos (a missão investigação) à universidade.

O ponto seguinte do roteiro abordava a relevância da universidade em dois aspectos: para a sociedade em geral e para os alunos, especificamente. Em ambos os casos, a universidade foi considerada relevante por todos os alunos participantes da pesquisa. Quanto à sociedade, as evidências de relevância surgiram em falas como:

“... se tivermos mais pessoas formadas, mais alfabetizadas, com mais conhecimentos, nosso país cresce ...”,

“... a universidade é relevante ao qualificar os indivíduos, pois só o ensino básico é pouco para a população em geral ...”,

“... a escolaridade influencia a sociedade como um todo ...”,

“.. é na universidade que nós encontramos os futuros governantes e empresários do nosso país...”,

“... a universidade cria elites intelectuais, que são importantes para a sociedade em diversos aspectos ...”,

“... ensino superior distingue as pessoas, pois são mais cinco anos de educação ...”.

De um modo geral, a relevância da universidade para a sociedade foi assim resumida: faz as pessoas se desenvolverem (evolúem), pessoas com mais conhecimentos possibilitam o crescimento e o desenvolvimento social e nacional, cria importantes elites intelectuais, liga os jovens de uma nação ao mercado de trabalho, forma futuros profissionais, governantes, empresários. Portanto, como já enfatizaram Stehr (1994), Neave (2000), Teichler (2000) e Tam (2007), a universidade, cada vez mais, ocupa uma posição central no desenvolvimento das nações, principalmente quanto aos aspectos colocados pelos entrevistados.

Focalizando a relevância para o universo exclusivo dos alunos, todos os entrevistados consideraram a universidade relevante para estes indivíduos. Porém, as justificativas para esta relevância foram diversas:

“... a universidade me propicia novos conhecimentos pessoais e profissionais, especialmente de uma realidade específica ...”,

“... a universidade é relevante para os alunos, aos prepará-los para o mercado de trabalho...”,

“... a universidade é o elo entre os jovens e o mercado de trabalho... “,

“... uma pessoa só com o ensino básico ou secundário tem pouco conhecimento ...”,

“... a universidade me ajuda a compreender o mundo e me prepara para o futuro ...”,

“... as pessoas lucram com os conhecimentos que adquirem ...”,

“... a vida acadêmica é uma lição de vida ...”,

“... conhecimento não ocupa espaço, é gratificante para os alunos ...”,

“... a universidade me proporcionou coisas que eu não pensava, tive de sair de casa, e passei a ter uma vida mais dura, tive de pagar contas e ser mais independente. É incrível como me obriguei a crescer e amadurecer com esta experiência ...”.

Considerando estas falas, pode-se perceber que a universidade é relevante para os alunos porque:

- Dá a eles uma nova noção de mundo;
- Propicia mais conhecimentos profissionais e pessoais aos alunos;
- Prepara os alunos para o futuro, ao exigir independência, capacidade de correr riscos, entre outros;
- Prepara os alunos para a realidade do mercado de trabalho;
- Oferece contato aos alunos com as realidades específicas de uma profissão.

Portanto, a universidade demonstra ser uma organização relevante aos seus estudantes, visto que ela muda os indivíduos, fazendo-os evoluir pessoal e profissionalmente. Desta forma, a

missão ensino na universidade demonstra ser muito mais que preparar o aluno para o mercado de trabalho, o aluno é preparado para a vida, para o futuro (Dubini e Iacobucci, 2004).

Após a avaliação da relevância da universidade, o roteiro de entrevista abordava a influência mútua entre a universidade e os seus alunos. Para compreender esta influência, questionou-se os entrevistados a respeito da influência da universidade sobre os alunos e vice-versa. Desta forma, pode-se evidenciar como acontece a relação entre as partes. Sobre a influência da universidade sobre os alunos, os entrevistados destacaram que:

“... a universidade, e o curso, influenciam as oportunidades de crescimento profissional e também pessoal dos alunos ...”,

“... as políticas da universidade determinam o caminho que o aluno vai tomar, como é o caso de alunos que escolhem, como exercício profissional, a investigação ...”,

“... a universidade molda o comportamento dos seus alunos ...”,

“... a universidade faz o aluno ...”.

Ou seja, segundo os entrevistados, a influência que a universidade exerce sobre os alunos pode ser evidenciada: pelo caminho que o aluno escolhe para seguir a sua vida profissional; pela importância que a universidade dá a determinadas atividades (como a investigação científica, a formação intelectual sobre a profissional ou vice-versa, entre outros); pelas formas que a universidade molda seus alunos (exigências, liberdades, entre outros).

Por outro lado, quando se buscou verificar a influência do aluno sobre a universidade, todos os entrevistados, sem exceção, consideraram que esta influência é bem menor que o inverso. Isto é, para os entrevistados, o aluno tem alguma dificuldade de influenciar os rumos da universidade:

“... o aluno é o sujeito passivo em uma universidade ...”,

“... a universidade não ouve os alunos e aí as mudanças não acontecem ...”,

“... a universidade é muito resistente. Nós nos obrigamos a fazer muito esforço para mudar coisas simples e mesmo assim a mudança é muito lenta ...”.

Mesmo assim, os alunos entrevistados ofereceram algumas formas do aluno influenciar a universidade: alunos que participam mais ativamente sugerem mudanças e mobilizam os demais para exigir mudanças; as expectativas, necessidades e desejos dos alunos acabam por obrigar a universidade a mudar; quando a universidade se preocupa com a sua imagem na sociedade, ela busca ouvir e atender os alunos; quando há redução de procura de alunos pela universidade, a instituição volta-se para as demandas de seus atuais alunos, no intuito de que os mesmo indiquem a universidade para potenciais candidatos a alunos.

Apesar de pesquisadores como Macfarlane e Lomas (1999) e Williams (2002) destacarem que o aluno influencia fortemente a universidade, esta realidade não foi evidenciada neste estudo.

Ao contrário segundo os próprios alunos, a universidade exerce muita influência sobre seus estudantes, porém o inverso não acontece. Por ser o aluno um elemento temporário na organização universitária, esta estabelece seus caminhos e faz com que os alunos sigam as determinações da universidade. Quando os alunos procuram mudar a universidade, para que a mesma atenda as suas demandas, esta tentativa de mudança revela-se um caminho difícil e lento, o que faz muitos alunos desistirem de influenciar a universidade, pois as mudanças podem vir a acontecer somente depois de o aluno deixar a universidade. Por outro lado, a influência dos alunos está mais centrada na escolha da universidade (ou seja, antes de entrar) e nas indicações que faz a potenciais alunos (quando ainda está na universidade, ou mesmo quando já é um ex-aluno).

Depois de questionar os entrevistados quanto à missão e relevância da universidade e à influência mútua entre universidade e alunos, o roteiro em questão abordou os temas que correspondiam ao principal objetivo desta investigação: expectativas, necessidades e desejos dos alunos (as demandas dos alunos). Como estratégia para abordar estes assuntos, questionou-se os entrevistados quanto às suas expectativas atuais e antes de entrar na universidade. Quanto aos desejos, os alunos foram questionados a respeito do que pensam (e pensavam) a respeito do futuro após a universidade. Já as necessidades foram abordadas quanto à tomada de decisão do aluno quanto ao curso e à universidade. Por fim, pediu-se ao aluno que descrevesse a universidade perfeita.

Com base nestas questões, que segundo um dos entrevistados, “... não é fácil responder, pois são tantas expectativas ...”, obteve-se um conjunto de 36 demandas dos alunos, resumidas no quadro 7.1.

Para obter as demandas relacionadas no quadro 7.1, os entrevistados citaram separadamente as suas expectativas, desejos e necessidades, o que facilitou extrair tais itens dos conteúdos das entrevistas. Por exemplo:

“... minhas expectativas antes de começar o curso resumiam-se em conhecer novas pessoas e conseguir uma profissão. Posso dizer também que eu pensava que o curso seria muito exigente. Outra expectativa era com o apoio financeiro que eu iria conseguir na universidade. Como sou de uma família sem muitos recursos, eu me preocupava em como iria me manter aqui. Mas deu tudo certo...” (grifos do pesquisador),

“... eu desejo, após concluir o curso, um bom emprego, ter boas oportunidades e conseguir obter rapidamente estabilidade financeira ...” (grifos do pesquisador).

Assim, a obtenção das demandas foi facilitada pela codificação realizada. Sendo um dos códigos as expectativas, as falas de todos os entrevistados a respeito disto foram agrupadas pelo *software*, que agilizou o processo de análise. Todos os entrevistados separaram as suas expectativas, necessidades, desejos, sendo que as falas de todos acabaram por serem

reunidas no tratamento dos dados. Enfim, este foi o processo seguido para encontrar as 36 demandas.

Quadro 7.1 - Resumo das demandas dos alunos obtidas nas entrevistas

	Demandas dos alunos (expectativas, desejos, necessidades)
1	Curso com alto grau de exigência
2	Fazer novos amigos e ter vida acadêmica animada
3	Após o curso, conseguir um bom emprego
4	Curso com mais aulas práticas do que teóricas
5	Disciplinas do curso atualizadas, interessantes e ligadas à realidade social e à profissão
6	Ter aulas somente com professores da área do curso
7	Apoio financeiro da universidade para com os alunos
8	Encontrar no curso e na universidade boas oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional
9	Universidade e curso com boa infra-estrutura física
10	Serviços da universidade adequados às necessidades dos alunos (bibliotecas, serviços acadêmicos, residências, alimentação, entre outros)
11	Universidade e curso que motivam o aluno a realizar o curso completamente
12	Bom entrosamento entre professores do curso
13	Professores disponíveis para os alunos
14	Realização de investigações científicas
15	Aulas agradáveis e interessantes
16	Universidade aberta e disponível a ouvir os alunos
17	Universidade com agilidade e adaptabilidade suficientes para atender às necessidades dos alunos
18	Processos burocráticos da universidade bem claros e definidos
19	Boa estrutura informática na universidade
20	Universidade possuidora de tecnologias de última geração (tanto no curso, quanto em geral)
21	Universidade com fortes ligações com o mercado de trabalho
22	Liberdade de pensamento e expressão
23	Possibilidade de partilha de conhecimentos com professores e colegas
24	Novas experiências de vida
25	Relacionamentos dos alunos com colegas de outras universidades (nacionais e estrangeiras)
26	Concluir o curso e se tornar um profissional competente
27	Realizar trabalhos voluntários em causas sociais da localidade onde a universidade está sediada
28	Realizar-se pessoalmente
29	Após a conclusão do curso, obter rápida estabilidade financeira
30	Fazer o que gosta após a conclusão do curso
31	Aprender a gerir o próprio tempo (com o apoio da universidade)
32	Conquistar um bom emprego
33	Ampliar as capacidades pessoais com os novos conhecimentos adquiridos
34	Encontrar na universidade um ambiente agradável e propício ao aprendizado
35	Após a conclusão do curso, ser valorizado no mercado de trabalho
36	Universidade propicie eventos relacionados ao curso

Fonte: Elaboração própria

Analisando-se o quadro 7.1, vê-se que as percepções dos alunos envolveram uma grande parte dos aspectos que envolvem a relação entre a universidade e os seus alunos. Podem-se separar as demandas em aspectos relacionados:

- Ao curso: exigência, métodos de ensino, conteúdo das disciplinas, corpo docente (da área, disponível aos alunos, entrosamento entre professores), infra-estrutura e

tecnologias, motivação, investigações científicas, partilha de conhecimentos, relacionamentos com colegas de outras universidades, eventos;

- À estrutura da universidade: infra-estrutura geral, informática, tecnologias;
- Aos serviços da universidade: adequação à realidade dos alunos, abertura para ouvir alunos, agilidade e adaptabilidade, processos burocráticos;
- Às questões pessoais e profissionais relacionadas à universidade: fazer novos amigos, vida acadêmica, apoio financeiro, crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, motivação para realizar o curso, ligações com o mercado de trabalho, liberdade de pensamento e expressão, novas experiências de vida, trabalhos voluntários, gestão do tempo, ambiente na instituição;
- Ao futuro: bom emprego, competência profissional, realização pessoal, gostar do que faz, estabilidade financeira, capacidades pessoais ampliadas, valorização no mercado de trabalho.

Ou seja, considerando o conjunto de falas dos alunos entrevistados, percebeu-se que praticamente toda a organização universitária foi considerada pelos alunos e que eles criam expectativas a respeito de toda a instituição (e não somente relacionado ao curso). Sabendo-se que o aluno é um dos mais importantes *stakeholders*, como observado na etapa anterior desta investigação, as universidades devem prestar atenção às demandas deste *stakeholder*. Uma organização universitária conectada com a realidade atual compreende estas demandas e utiliza-as como motor de mudança, focalizando-se primeiramente nas demandas de alta prioridade, mas não deixando de lado outras menos prioritárias, porém importantes (Mehralizadeh, 2005).

A focalização da universidade nas demandas do *stakeholder* aluno pode contribuir para manter os atuais e atrair novos alunos, contribuindo, desta forma, para a atração de recursos para a universidade, pois as restrições atuais de recursos governamentais podem ser supridas pelo aumento do corpo discente nas universidades (Chanana, 2006, Tessema, 2009). Porém, é preciso lembrar que a universidade é uma organização complexa e que o uso de ferramentas importadas diretamente do meio empresarial tende a não surtir efeito neste tipo de organização (Bok, 2003), como é o caso do marketing de relacionamento. As ferramentas oferecidas por esta área do marketing apresentam contribuição para a universidade quando toda a organização é envolvida neste processo, da base ao topo.

De acordo com Mintzberg e Quinn (1991), o desenvolvimento de uma cultura organizacional voltada aos *stakeholders* aumenta as probabilidades de sucesso de instrumentos de gestão que venham a contribuir com o desempenho de organizações complexas, neste caso, a universidade. Sendo assim, para desenvolver uma cultura de atendimento às demandas de um dos principais *stakeholders* da universidade, é preciso, primeiro, identificar e compreender estas demandas (Szawajkowski, 2000). Portanto, com as demandas encontradas, uma universidade pode desenvolver estratégias de relacionamento com o *stakeholder* aluno.

Por fim, o roteiro de entrevistas solicitava informações a respeito da participação e contribuição do aluno no desenvolvimento da universidade. Praticamente todos os entrevistados afirmaram que encontram dificuldades em participar e contribuir com a instituição. Vários afirmaram não ser falta de vontade:

“... tenho vontade de contribuir com a universidade, porém não sei como posso ajudar ...”,
“... quero contribuir, mas acho que falta vontade por parte da universidade ...”,
“... dou pouca contribuição, não que eu não queira, mas como faço isto? ...”,
“... bem, tenho de reconhecer, reclamo, mas sou muito passivo, faço pouco para a universidade mudar ...”.

Quando foi solicitado aos entrevistados que sugerissem alternativas que proporcionam maior participação dos alunos na universidade, surgiram várias ideias:

- Trazer e disseminar conhecimentos externos à universidade para dentro do curso e da própria instituição;
- Participar dos projetos de investigação científica do curso;
- Dar sugestões de melhoria ao participar do núcleo acadêmico do curso;
- O aluno divulgar sua universidade em eventos externos à instituição;
- Indicar a universidade para potenciais candidatos a alunos;
- Contatar gestores do curso e/ou da universidade para levar solicitações próprias ou de colegas;
- Levar a sério e de modo responsável o curso que frequenta;
- Ajudar na organização e participar ativamente nos eventos do curso ou mesmo da universidade;
- Envolver-se nos assuntos que dizem respeito ao curso e à universidade, procurando contribuir de alguma forma.

Estas foram as sugestões dadas pelos entrevistados e que podem ampliar a participação dos alunos na universidade. A participação ativa do *stakeholder* junto à organização contribui para a cooperação e o relacionamento entre as partes, reforçando as relações e construindo a imagem da organização junto ao próprio *stakeholder* e à sociedade em geral (Nayyar, 1995, Thomson e Bebbington, 2005). Desta forma, quanto mais a universidade possibilitar a participação dos alunos nos assuntos ligados à instituição, mais forte ficará o relacionamento entre as partes (Arnett, German e Hunt, 2003).

7.3.1.6 Limitações da Pesquisa

Como limitações ao estudo realizado, pode-se considerar que a escolha de uma universidade pode não refletir a realidade de todo o conjunto de universidades do país, ou mesmo globais.

Além disso, por ser uma universidade pública, outros tipos de instituições de ensino superior podem apresentar alunos com demandas diferentes, como é o caso de pequenas instituições públicas, instituições especializadas (como forças armadas ou focalizadas em saúde), e instituições privadas ou virtuais.

Outra limitação refere-se ao pequeno número de alunos entrevistados, ou seja, não se pode considerar que as respostas obtidas representem a opinião de todo o corpo estudantil da universidade investigada. Portanto, percebe-se que há a necessidade da realização de uma investigação de cunho quantitativo nas demais Universidades Públicas Portuguesas, e com uma amostra de alunos representativa estatisticamente, para confirmar (ou não) as respostas obtidas nesta investigação exploratória.

7.3.2 Passo 4a: Pesquisa Quantitativa com os Alunos

A investigação descrita neste passo, o 4a, teve como objetivo a confirmação dos resultados alcançados no passo anterior. Isto é, o passo 4a objetivou confirmar e classificar as demandas encontradas na investigação exploratória, bem como quantificar as percepções dos alunos quanto à: sua satisfação com tais demandas; sua participação na universidade; relevância da universidade para a sociedade e especificamente para os alunos; missão da universidade; influência mútua entre universidade e alunos.

7.3.2.1 Delineamento e Caracterização da Pesquisa

Para alcançar os objetivos desta pesquisa de caráter confirmatório, no intuito de generalizar os resultados obtidos na pesquisa exploratória, esta investigação requereu uma metodologia descritiva-quantitativa (Hair Jr. *et al.*, 2003). Foi descritiva porque procurou descrever a realidade analisada sob o ponto de vista dos alunos.

Também foi quantitativa, afinal pretendeu-se quantificar as percepções dos alunos, realizando a confirmação estatística dos resultados encontrados na pesquisa anterior, que tinha caráter qualitativo. Estes objetivos justificaram a utilização da metodologia escolhida, pois, para o que se pretendia, o método escolhido mostrou-se adequado.

7.3.2.2 População e Delimitação da Amostra

Como já explicado e justificado no passo 3a, a população-alvo desta investigação foram os alunos (independente do ciclo) que frequentam as 11 universidades investigadas. A quantificação da população-alvo pode ser observada na tabela 7.1.

Tabela 7.1 - Quantificação da população-alvo da investigação

Universidade	Número Total de Alunos
Universidade do Algarve (UAlg)	8.693
Universidade dos Açores (UAç)	3.566
Universidade da Beira Interior (UBI)	5.883
Universidade de Coimbra (UC)	20.177
Universidade de Évora (UEvora)	7.556
Universidade de Lisboa (UL)	20.095
Universidade da Madeira (UMa)	3.112
Universidade do Minho (UMinho)	15.155
Universidade Nova de Lisboa (UNL)	15.529
Universidade Técnica de Lisboa (UTL)	22.276
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)	7.492
Total	129.534

Fonte: Elaborado a partir das informações obtidas junto aos Gabinetes de Relações Públicas das Universidades Públicas Portuguesas

Considerando que a população-alvo é finita, mais uma vez a estrutura de amostragem foi estratificada desproporcional, sendo que os estratos foram os ciclos que os alunos freqüentam e que possuem quantidades não-proporcionais de indivíduos (Hair Jr. *et al.*, 2003). Isto é, como realizado na investigação com os colaboradores destas universidades, todos os alunos destas 11 universidades, de todos os ciclos, foram considerados potenciais respondentes, sendo que todos foram chamados a participar desta investigação.

Esta estratégia procurou obter um número de respostas que fosse suficiente para que os resultados obtidos fossem válidos estatisticamente, permitindo assim a generalização dos mesmos. Neste caso, a amostra mínima necessária para validar esta pesquisa, segundo a fórmula de Malhotra (1999), já explicada anteriormente, foi de 399 questionários devidamente respondidos, considerando um erro de 5%. Após a conclusão da coleta dos dados, obteve-se 1.669 questionários corretamente respondidos (foram excluídos 163 inquéritos com problemas de preenchimento), que permitiram validar estatisticamente os dados coletados, sendo que o erro final ficou em 2,43%.

Como já explicado na pesquisa anterior, mais uma vez é importante salientar que os objetivos desta pesquisa remetiam-se às análises das Universidades Públicas Portuguesas em conjunto. Ou seja, não se pretendeu neste passo realizar análises individualizadas em cada universidade, ciclo ou curso. Portanto, não se estabeleceu amostras específicas por universidade, pois o interesse concentrou-se na análise global dos resultados. Análises estratificadas de universidades, cursos, ciclos, idades, gêneros, entre outros, podem ser pesquisas a serem realizadas futuramente.

No que se refere à taxa de respostas, a tabela 7.2 apresenta a distribuição dos questionários preenchidos corretamente. Olhando a tabela, percebe-se um percentual baixo de respostas quando comparado com a quantidade de inquéritos enviados (1,29%). Em contrapartida, o

número final de questionários recebidos ficou acima da amostra mínima necessária para a validação estatística dos resultados, com um erro inferior a 5%.

Tabela 7.2 - Taxas de resposta da investigação

Universidade	Número Total de Alunos	Respostas Recebidas	Taxa de Resposta
UAlg	8.693	53	0,61%
UAc	3.566	190	5,33%
UBI	5.883	174	2,96%
UC	20.177	135	0,67%
UEvora	7.556	120	1,59%
UL	20.095	139	0,69%
UMa	3.112	154	4,95%
UMinho	15.155	103	0,68%
UNL	15.529	293	1,89%
UTL	22.276	245	1,10%
UTAD	7.492	63	0,84%
Total	129.534	1.669	1,29%

Fonte: Dados da pesquisa

Em suma, a coleta dos dados seguiu o planejamento inicial. Isto é, resultou em um número de respostas suficiente para que os objetivos desta investigação fossem atingidos.

7.3.2.3 Técnicas de Coleta de Dados

Com os dados obtidos na pesquisa exploratória realizada no passo anterior, foi possível construir o inquérito utilizado nesta investigação. O questionário desta investigação caracterizou-se por ser auto-aplicado, estruturado e não disfarçado (Hair Jr *et al.*, 2003). A primeira parte do questionário foi uma breve descrição dos objetivos da pesquisa e a quem foi destinado.

Em seguida, foram elaboradas questões referentes a cada variável: missão da universidade, relevância da universidade para a sociedade e especificamente para os alunos, influência mútua entre a universidade e os alunos, expectativas dos alunos, satisfação dos alunos e participação dos alunos na universidade. Além disso, foram elaboradas questões que caracterizaram o respondente. O questionário final pode ser observado no apêndice B (p. 405).

A questão referente à percepção dos alunos quanto à missão da universidade contemplou cinco respostas obtidas na pesquisa exploratória. Além disso, abriu-se a possibilidade de o aluno não concordar com nenhuma das cinco respostas, pois o respondente poderia escolher “outros” e justificar sua resposta. O inquirido poderia anotar somente uma das respostas, ou seja, teria de escolher somente uma das opções disponíveis.

Quanto à relevância da universidade para a sociedade, disponibilizaram-se seis opções sem opção de justificativa (extraídas da pesquisa exploratória) e duas opções abertas. Isto é, se

ele não escolhesse uma das seis alternativas fechadas, teria de responder sim ou não (duas alternativas distintas) e justificar sua escolha. O mesmo foi feito com relação à relevância da universidade para seus alunos, porém as alternativas fechadas foram cinco, todas obtidas nas entrevistas.

Com relação à influência mútua entre universidade e alunos, seguiu-se o mesmo método das duas questões anteriores, ou seja, na influência da universidade sobre os alunos foram oferecidas três opções fechadas (provenientes das entrevistas) e duas opções abertas (sim, não) com solicitação de justificativa da resposta. Quanto à influência dos alunos sobre a universidade, foram quatro as opções fechadas, também extraídas da pesquisa exploratória anteriormente realizada, e as duas questões abertas.

Quanto às expectativas dos alunos, o modelo de pergunta alterou-se. Primeiro, desenvolveu-se uma pergunta sobre as expectativas dos alunos quanto às 36 demandas encontradas na pesquisa anterior. Como o número de demandas era elevado e algumas eram complementares ou relacionadas, fez-se uma redução destas demandas para 25, o que permitiu ter um inquérito menor e com menos possibilidades de confusão entre os respondentes. Para responder a cada uma das 25 expectativas, fez-se uma escala de diferencial semântico de 5 pontos (ou escala tipo Likert, ver Hair Jr. *et al.*, 2003), onde o inquirido poderia escolher entre discordo totalmente, discordo parcialmente, nem discordo nem concordo, concordo parcialmente, concordo totalmente, não sabe / não responde (sexta opção, caso o respondente não quisesse ou não soubesse responder à pergunta). Cada expectativa somente permitia uma resposta. Após responder sobre as suas expectativas com relação a cada uma das 25 demandas, o respondente era questionado sobre a sua expectativa geral com relação ao curso (uma pergunta com seis alternativas - muito baixa, baixa, média, alta, muito alta, não sabe / não responde) e a sua expectativa geral com relação à universidade (mesmas seis alternativas).

Em seguida, o tema abordado foi a satisfação dos alunos. De modo semelhante às questões referentes às expectativas, questionou-se o inquirido a respeito da sua satisfação para cada uma das 25 demandas correspondentes às suas expectativas. As opções de resposta eram: muito insatisfeito, insatisfeito, nem satisfeito nem insatisfeito, satisfeito, muito satisfeito, não sabe / não responde. Em seguida, os respondentes foram questionados quanto à sua satisfação geral com o curso e com a universidade (separadamente), sendo que as alternativas de respostas eram as mesmas que mensuraram a satisfação dos alunos com relação às 25 demandas.

O último tema tratado no inquérito foi a participação dos alunos na universidade que frequenta. Retomou-se a estratégia das primeiras perguntas. Ofereceu-se 11 alternativas fechadas, que foram obtidas nas entrevistas em profundidade, além de duas opções abertas

(sim, não) com a necessidade de justificar a resposta. Neste caso, o aluno poderia escolher múltiplas opções.

O final do questionário procurou caracterizar o respondente: universidade que frequenta, ciclo de estudo que está matriculado, curso que frequenta, idade, gênero, experiência profissional (em anos) na área do curso, e experiência profissional (em anos) fora da área do curso. A caracterização dos respondentes pode auxiliar no agrupamento de percepções de alunos com características comuns (por exemplo, por curso, por ciclo, entre outros), porém a utilização destas questões neste estudo teve outro objetivo, a detecção de algum viés de pesquisa, como, por exemplo, excesso de respostas de uma universidade (comparada com as outras universidades investigadas). Este tipo de controle visou garantir a generalidade das respostas, evitando erros na validação estatística dos dados coletados, bem como nas análises dos resultados.

Com o questionário desenvolvido, o mesmo passou por dois pré-testes para que seu conteúdo fosse validado. O primeiro pré-teste foi realizado junto a dois professores-investigadores especializados tanto em gestão universitária, quanto em métodos de pesquisa nesta área específica. Após a análise de ambos, foram apontadas algumas dúvidas e erros. Após os ajustes no questionário, os especialistas confirmaram a validade do inquérito. Depois disto, o questionário foi transferido para um *software* específico para inquéritos *on-line*.

Após esta tarefa ter sido realizada, fez-se o segundo pré-teste, já no modelo *on-line*. Foram selecionados 17 alunos pertencentes à população-alvo do estudo, para os quais o questionário foi aplicado. O tempo médio de preenchimento ficou em 8 minutos. Estes alunos apontaram algumas dúvidas, que posteriormente foram corrigidas, validando-se assim o conteúdo do inquérito. Após este pré-testes, o questionário foi considerado pronto para ser aplicado (apêndice B, p. 405).

Em seguida, mais uma vez por intermédio do Gabinete de Relações Públicas da universidade onde este investigador desenvolveu sua tese, fez-se o envio do inquérito para todos os alunos das 11 Universidades Públicas Portuguesas participantes da pesquisa, via *email*, em 29 de abril de 2010. O preenchimento do questionário foi realizado de modo *on-line*. Os inquéritos foram recebidos no período de 29 de abril a 21 de maio. Após esta data, fez-se a avaliação dos dados coletados, tentando identificar algum viés nas respostas, ou mesmo falhas/problemas no preenchimento dos questionários devolvidos. Dos 1.832 inquéritos recebidos, 1.669 foram considerados válidos.

7.3.2.4 Técnicas de Análise dos Dados

Após a conclusão da coleta dos dados, as análises foram quantitativas. Com relação à caracterização dos respondentes, fez-se as análises descritivas (proporções e médias) das

respostas referentes às universidades e cursos que os respondentes frequentam, os ciclos em que estão matriculados, idade, gênero e anos de experiência profissional na área ou fora da área do curso que frequentam. O objetivo desta análise foi detectar tendências nas respostas, que poderiam comprometer a generalidade dos dados.

Quanto às análises das respostas obtidas sobre a missão da universidade, a relevância da universidade para a sociedade e para os alunos, a influência mútua entre universidade e alunos, e a participação do aluno no desenvolvimento da universidade, somente análises descritivas de proporções de respostas foram suficientes para a compreensão dos dados. Com as proporções obtidas, foi possível chegar a conclusões a respeito de cada um dos temas, não sendo, nestes casos, necessário o uso de estatísticas mais complexas.

Com relação às análises de expectativas (demandas) e satisfação, primeiro obteve-se os resultados descritivos, como médias, desvios-padrões, variâncias. Com estes resultados, obteve-se as primeiras conclusões a respeito destas duas variáveis. Na sequência, para aprofundar as análises, a análise mais recomendada foi um tipo de análise multivariada muito comum: a regressão linear múltipla.

Conforme Hair Jr. *et al.* (2006), é uma técnica estatística que mensura as relações lineares entre duas ou mais variáveis. No caso de regressões múltiplas, esta técnica permite identificar e mensurar a influência de variáveis independentes sobre uma variável dependente. Nesta situação, as variáveis dependentes foram as expectativas e satisfação gerais com o curso e com a universidade. Já as variáveis independentes foram as 25 demandas, que foram avaliadas em termos individuais de expectativas e satisfação. Esta análise permitiu destacar quais fatores influenciam mais a satisfação dos alunos com seu curso e sua universidade.

Com relação às expectativas (demandas), o uso da regressão linear múltipla deveu-se por outro motivo, a classificação das demandas por importância. Para classificar as demandas, utilizou-se o método proposto por Garver (2003). Os autores demonstraram uma forma de avaliar a importância de atributos (neste caso, as demandas dos alunos), utilizando os resultados da percepção declarada pelos respondentes e a importância calculada estatisticamente via regressão linear múltipla. Deste modo, as demandas que receberam notas altas na percepção declarada e significância estatística na regressão linear múltipla foram consideradas “chave”. Similarmente, demandas que receberam notas baixas na percepção declarada e não-significância estatística na regressão linear múltipla foram consideradas “secundárias”. As demandas que receberam notas altas na percepção declarada e não-significância estatística na regressão linear múltipla foram consideradas “básicas”. Já as demandas que receberam notas baixas na percepção declarada e significância estatística na regressão linear múltipla foram consideradas como “amplificadoras”.

A partir das análises descritas neste tópico, foi possível atingir os objetivos desta investigação, que eram confirmar e classificar as demandas encontradas na investigação exploratória, bem como quantificar as percepções dos alunos quanto à: sua satisfação com tais demandas; sua participação na universidade; relevância da universidade para a sociedade e para os alunos especificamente; missão da universidade; influência mútua entre a universidade e os seus alunos. Com estes resultados, os gestores universitários podem ter uma percepção mais apurada de quais demandas são realmente importantes para um dos principais *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas, o aluno.

7.3.2.5 Análise dos Dados

Na análise dos dados coletados, primeiro analisou-se a amostra. Em seguida, fizeram-se as análises descritivas das variáveis: missão da universidade, relevância da universidade para a sociedade e para os alunos, influência mútua entre universidade e alunos, participação dos alunos na universidade, expectativas e satisfação dos alunos conforme as demandas encontradas anteriormente na pesquisa qualitativa. Finalmente, fez-se a regressão linear múltipla com as variáveis expectativas (demandas) e satisfação, que permitiu extrair as demandas chave, básicas, amplificadoras e secundárias, bem como as demandas que mais influenciam a satisfação dos alunos. Toda a análise é descrita na sequência.

7.3.2.5.1 Caracterização da Amostra

O objetivo desta análise foi validar a amostra, bem como encontrar possíveis erros ou vieses de respostas na pesquisa realizada, por meio de variáveis de controle, neste caso as características dos respondentes (como já explicado). Um resumo da caracterização dos respondentes pode ser observado na tabela 7.3.

Ao analisar os dados apresentados na tabela 7.3, percebe-se que a distribuição de respostas entre as 11 universidades investigadas permite constatar que nenhuma instituição teve um alto índice de respostas, que viessem a representar mais a opinião dos alunos de uma universidade em especial. Ao contrário, a distribuição de respostas entre as universidades, sem a predominância de uma ou outra, leva a considerar que os resultados obtidos representam a generalidade dos alunos das Universidades Públicas Portuguesas, um fato objetivado neste estudo.

Quanto ao ciclo que os alunos frequentam, era de se esperar que a maioria dos respondentes frequentasse o primeiro ciclo, afinal a maior parte dos alunos que atualmente estão nas universidades investigadas cursam o primeiro ciclo (Taylor *et al.*, 2008). E isto foi constatado nas respostas obtidas, pois 60,81% dos respondentes estão no primeiro ciclo. Chama atenção a

pouca presença de alunos em especializações ou mesmo cursos distintos dos ciclos 1, 2 e 3 (somente 0,72%). Estes cursos são uma alternativa de obtenção de receitas por parte das universidades (Rosa e Amaral, 2007), mas a quantidade de respostas obtidas junto a alunos destes cursos em especial pode representar a pouca realização deste tipo de curso nas universidades pesquisadas.

Tabela 7.3 - Resumo da caracterização dos respondentes da pesquisa

Caracterização dos Respondentes		
Universidade	UAlg	3,18%
	UAc	11,38%
	UBI	10,43%
	UC	8,09%
	UEvora	7,19%
	UL	8,33%
	UMa	9,23%
	UMinho	6,17%
	UNL	17,56%
	UTL	14,68%
	UTAD	3,76%
Ciclo de Estudos	1° Ciclo	60,81%
	2° Ciclo	28,28%
	3° Ciclo	10,19%
	Outro	0,72%
Área do Curso	Ciências Exatas	29,18%
	Ciências Biológicas e da Saúde	11,50%
	Ciências Sociais e Humanas	51,59%
	Não Respondeu	7,73%
Idade	Média	24,24 anos
	Mínima	17 anos
	Máxima	67 anos
Gênero	Masculino	39,72%
	Feminino	60,28%
Experiência Profissional na Área do Curso	Média	1,54 anos
	Mínima	0,40 anos
	Máxima	30 anos
	Nenhuma	70,10% dos casos
Experiência Profissional Fora da Área do Curso	Média	2,16 anos
	Mínima	0,25 anos
	Máxima	41 anos
	Nenhuma	59,68% dos casos

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à área do curso, percebeu-se que metade dos alunos que responderam a esta questão pertencem a cursos das áreas sociais e humanas. Esta maioria também era esperada, afinal uma parte significativa dos cursos oferecidos pelas Universidades Públicas Portuguesas se encaixa nas áreas sociais e humanas. Esta constatação também se estende a outros tipos de instituições de ensino superior público e privado, pois cursos de sociais ou humanas exigem menos investimentos que cursos ligados às ciências exatas ou às ciências biológicas/saúde. Portanto, é mais fácil oferecer este tipo de curso, o que leva a um excesso de cursos em

algumas áreas específicas, como direito e gestão (Levy, 2002). Esta realidade parece estar bem presente no cenário do ensino superior português.

Demais variáveis demonstraram que: a média de idade dos respondentes foi 24,24 anos, uma média relativamente alta (aparentemente, quanto mais idade, maior tendência responder inquiridos); maioria dos respondentes foi do gênero feminino (mais de 60%), uma tendência que se observa em países desenvolvidos (Levy, 2008); apesar de uma média de idade razoavelmente alta, a experiência profissional dos alunos, tanto na área do curso (1,54 anos em média), quanto fora da área do curso (2,16 anos em média) demonstra que a experiência profissional dos alunos portugueses ao concluírem seu curso superior é reduzida. Na verdade, para a maioria, a experiência ainda é nenhuma, tanto na área do curso (70,10%), quanto em outras áreas profissionais (59,68%). Este último aspecto mostra ser um indicador importante para a gestão das universidades, especialmente nas questões que envolvem a formação profissional do aluno, bem como no apoio às saídas profissionais.

Resumindo, após a análise da caracterização dos respondentes, confirmou-se que a amostra tende a representar a realidade das universidades pesquisadas, não identificando-se nenhum viés que pudesse prejudicar os resultados obtidos. Como o objetivo desta pesquisa não se referiu às análises dos estratos da população-alvo, futuras pesquisas podem explorar os dados coletados, com análises separadas por universidades, por área, por ciclo, por idade, por gênero, ou mesmo por experiência profissional, realizando-se comparações entre os resultados gerais e os resultados específicos para uma determinada variável. Por exemplo, as expectativas dos alunos mais jovens diferem-se das expectativas dos alunos mais maduros? Esta e outras possibilidades de pesquisa podem ser desenvolvidas posteriormente, sendo que estes resultados podem representar importante contribuição e esclarecer de modo mais aprofundado o entendimento sobre este importante *stakeholder* das universidades pesquisadas.

7.3.2.5.2 Missão da Universidade no Ponto de Vista dos Alunos

A primeira questão do questionário referia-se à visão dos alunos quanto à missão da universidade. Esta questão teve dois objetivos: confirmar o aluno como um *stakeholder* ligado à missão ensino da universidade; perceber o que o aluno imagina ser a missão da universidade. Detalhes desta questão podem ser encontrados no tópico que abordou as técnicas de coleta de dados da pesquisa, bem como a pergunta pode ser visualizada no apêndice B (p. 405). Os resultados obtidos são apresentados na tabela 7.4.

Tabela 7.4 - Missão da universidade na visão dos alunos

	Missão	Resultados
1	Preparar as pessoas para fazer o que gostam	4,13%
2	Formar profissionais para o mercado de trabalho	51,41%
3	Produzir e disseminar conhecimentos	18,69%
4	Desenvolver intelectualmente as pessoas	14,86%
5	Formar pessoas para a sociedade	9,35%
6	Outra (respostas foram um misto entre as alternativas acima)	1,56%

Fonte: Dados da pesquisa

Fazendo-se uma análise dos dados apresentados na tabela 7.4, constata-se que mais da metade dos respondentes (51,41%) apontou a missão da universidade como sendo “formar profissionais para o mercado de trabalho”. Esta resposta majoritária confirma o aluno como um *stakeholder* ligado ao ensino na universidade. Para os alunos, a universidade é uma instituição que prepara-os para sua vida profissional, algo como um campo de treinamento para futuros profissionais, como afirmou Wolff (1999).

Ou seja, apesar da missão da universidade envolver, além do ensino, a investigação e a prestação de serviços, para os alunos, a universidade existe para ensiná-los. Não foram muitos os inquiridos que apontaram vertentes distintas do ensino (18,69%), que englobam todas as missões da universidade. Além disso, as respostas dos alunos não colocaram a universidade como um meio de desenvolvimento intelectual ou social (14,86% e 9,35% respectivamente), o santuário do saber citado por Wolff (1999), bem como não fizeram a relação entre a profissão que terão e o prazer de fazer algo que gostem (4,13%).

Neste sentido, ficou claro que a maioria dos alunos enxerga a universidade como um meio de adquirir uma profissão. E isto demonstra ser uma visão reducionista da universidade, portanto as instituições pesquisadas ainda não conseguiram demonstrar aos seus alunos o ganho intelectual e social que eles terão (e por consequência, a sociedade ganha também) ao realizar um curso superior (Meek, 2006a). Ou seja, falta a universidade se aproximar de seus alunos, para que eles possam visualizar um horizonte mais amplo do que simplesmente a futura profissão, formando assim indivíduos com maiores conhecimentos e mais preparados para contribuir socialmente.

7.3.2.5.3 Relevância da Universidade

A variável relevância da universidade foi analisada sob dois aspectos: relevância para a sociedade e relevância para os alunos. No que se refere à relevância da universidade para a sociedade, o objetivo principal foi perceber como os alunos enxergam o papel desta instituição na sociedade. Os resultados obtidos estão apresentados na tabela 7.5.

Tabela 7.5 - Relevância da universidade para a sociedade na visão dos alunos

	Relevância da Universidade para a Sociedade	Resultados
1	Não é relevante	1,14%
2	É relevante por formar importantes elites intelectuais para o país	2,16%
3	É relevante por formar pessoas com mais conhecimentos, que faz o país crescer e se desenvolver	59,14%
4	É relevante por fazer a ligação entre os jovens e o mercado de trabalho	5,75%
5	É relevante por fazer as pessoas se auto-desenvolverem	6,23%
6	É relevante por formar os futuros profissionais, governantes, empresários do país	14,14%
7	É relevante por criar e disseminar os conhecimentos	9,53%
8	É relevante por outros motivos	1,91%

Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez, obteve-se uma maioria em uma das opções. Segundo 59,14% dos alunos, a relevância da universidade para a sociedade refere-se à formação de pessoas com mais conhecimentos, que faz um país crescer e se desenvolver. Portanto, os inquiridos apontaram a relevância da universidade na formação das pessoas, que juntas desenvolvem uma nação, como referiram anteriormente Harvey (2000) e Tam (2007). Outra vez, a vertente ensino sobressaiu-se, até porque a segunda resposta mais apontada pelos alunos também se referiu à formação das pessoas (formar futuros profissionais, governantes, empresários do país, 14,14% das respostas). Mais de 70% dos inquiridos simplesmente não viram a investigação como alternativa para a relevância da universidade para a sociedade.

Apesar de a literatura citar que os avanços tecnológicos desenvolvidos na universidade são tão importantes quanto o ensino (Nishimura e Okamuro, 2009), esta realidade parece estar distante dos alunos, pois somente 9,53% citaram a criação e a disseminação de conhecimentos como fator de relevância da universidade para a sociedade. Apesar da universidade ter missões distintas (ensino, investigação, prestação de serviços), estas não necessariamente precisam caminhar em separado. Em contrapartida, constatou-se que grande parte dos alunos parecem estar longe da investigação, algo que pode ser ajustado pelas universidades atuais, formando assim novos investigadores.

Quanto à não relevância da universidade para a sociedade (citado por 1,14% dos inquiridos), ao analisar as justificativas, percebeu-se uma insatisfação com o estado atual do ensino superior nas universidades pesquisadas. Os alunos que apontaram a não relevância mostraram-se insatisfeitos com o sistema atual, com a instituição que freqüentam, com o curso, com os docentes e com os potenciais resultados após o curso (saídas profissionais). Estes alunos, apesar de serem em número reduzido, podem dar importantes contribuições para a melhoria das universidades investigadas.

A segunda questão sobre relevância tratou da percepção dos alunos quanto à relevância da universidade para os próprios alunos. O objetivo nesta parte era perceber como os alunos enxergam a universidade como algo relevante para eles, ou seja, no que ela contribui com os seus alunos. Os resultados são apresentados na tabela 7.6.

Tabela 7.6 - Relevância da universidade para os alunos na visão dos mesmos

	Relevância da Universidade para os Alunos	Resultados
1	Não é relevante	2,1%
2	É relevante por mostrar o mundo real aos seus alunos	1,68%
3	É relevante por propiciar aos alunos mais e melhores conhecimentos (pessoais e/ou profissionais)	65,37%
4	É relevante por oferecer aos alunos contato com a realidade específica de uma profissão	6,53%
5	É relevante por preparar os alunos para o mercado de trabalho	9,95%
6	É relevante por preparar os alunos para o futuro	10,49%
7	É relevante por outros motivos	3,88%

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando as opções apresentadas aos respondentes (tabela 7.6), após a tabulação dos dados constatou-se que 65,37% dos alunos consideraram a universidade como relevante por ampliar os conhecimentos dos alunos (tanto pessoais quanto profissionais). Neste caso especificamente, os respondentes não se focalizaram exclusivamente na profissão (ou título, no caso dos ciclos 2 e 3) que terão ao final do curso que frequentam (opção 5, escolhida por somente 9,95% dos inquiridos). Para eles, a universidade é algo mais amplo, que amplia os conhecimentos gerais e específicos dos alunos. Esta escolha por maioria absoluta foi citada anteriormente por Brennan e Shah (2000).

Portanto, na percepção dos alunos, a relevância da universidade está justamente em contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos seus alunos, não somente na área profissional escolhida pelo aluno, mas também nos conhecimentos gerais (pessoais e profissionais) que o aluno obtém, tanto dentro, quanto fora das salas de aulas. Esta percepção pode ser compreendida pela universidade e utilizada como um meio para que os seus alunos se relacionem melhor com a instituição.

Porém, 2,1% dos alunos apontaram a universidade como não relevante para seus alunos. Estas respostas foram justificadas com a demonstração de insatisfação com vários aspectos relacionados à universidade e ao curso. Esta insatisfação mostra que a universidade precisa se aproximar de seus alunos para ouvi-los, no intuito de resolver questões que venham a causar insatisfações (Arnett, German e Hunt, 2003).

7.3.2.5.4 Influência Mútua entre a Universidade e os seus Alunos

Outra variável analisada nesta pesquisa foi a influência mútua entre a universidade e os seus alunos. A influência foi medida por duas questões: uma que media a influência da universidade sobre os alunos; outra que mensurava a influência dos alunos sobre a universidade. O objetivo neste ponto foi avaliar como o *stakeholder* influencia ou é influenciado pela organização, na visão do *stakeholder*. Quanto à influência da universidade sobre seus alunos, obtiveram-se os resultados apresentados na tabela 7.7.

Tabela 7.7 - Influência da universidade sobre os alunos na visão dos mesmos

	Influência da Universidade sobre os Alunos	Resultados
1	Não influencia	1,86%
2	Influencia as futuras opções profissionais do aluno (onde irá trabalhar, o que fará profissionalmente, entre outros)	37,81%
3	Influencia o comportamento e as atitudes (atuais e futuras) dos alunos	48,89%
4	Influencia as futuras opções pessoais do aluno (onde irá morar, estilo de vida, entre outros)	8,15%
5	A influência deve-se a outros motivos	3,29%

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se as respostas apresentadas na tabela 7.7, observa-se que boa parte dos alunos considera que a universidade influencia os seus alunos nos seus comportamentos e atitudes (48,89%). Isto significa que o modo de ser e estar da universidade influencia os alunos, tanto em suas atitudes atuais, quanto em suas atitudes futuras. Portanto, a universidade, segundo os próprios alunos, é uma referência para os indivíduos que estão realizando a sua formação profissional e isto se reflete em maior responsabilidade da universidade sobre os seus alunos: a instituição deve ter cuidado com as suas ações, pois o aluno espelha-se nela (exemplo a ser seguido). Ou seja, não se pode considerar a universidade somente uma organização que fornece conhecimentos, mas sim uma organização que molda pessoas e é preciso ter muito cuidado para que o resultado final seja satisfatório (Rowley, 2003).

Outra resposta bastante apontada pelos alunos foi a influência da universidade sobre as futuras escolhas profissionais dos alunos (37,81%). Conforme as ações e discursos da instituição, e de todos os seus integrantes, o aluno pode ser direcionado para um determinado ramo da sua atividade profissional. Desta forma, as decisões da universidade, como áreas de investigação, relacionamentos com o mercado, eventos a realizar, entre outros, vão se refletir nas escolhas de uma parte significativa dos alunos da instituição, como comentou Tam (2005). Neste sentido, a universidade detém uma responsabilidade acrescida, ao recomendar ou orientar os seus alunos em suas escolhas profissionais (ou mesmo pessoais, como apontaram 8,15% dos inquiridos).

Para aqueles que consideraram a influência por outros motivos, as justificativas resumiram-se a: alargamento dos horizontes dos alunos, influência na determinação ou no pensamento dos alunos, influência dos professores sobre os alunos. Em resumo, os alunos, de um modo geral, vêem a universidade como um exemplo para eles. Somente 1,86% discordaram desta opinião, ao afirmarem que o indivíduo já vem moldado ao entrar na universidade (influência de casa ou dos anteriores níveis de ensino).

Por outro lado, quando se questionou os alunos sobre a influência deles sobre a universidade, as respostas não convergiram para uma ou outra posição. A dispersão de respostas, como mostra a tabela 7.8, demonstrou que os próprios alunos não têm muita convicção de que podem influenciar a universidade.

Tabela 7.8 - Influência dos alunos sobre a universidade na visão dos próprios alunos

	Influência dos Alunos sobre a Universidade	Resultados
1	Não influencia	10,49%
2	As expectativas, desejos, necessidades dos alunos obrigam a universidade a mudar de alguma forma	21,87%
3	A mobilização dos alunos para exigir ou sugerir mudanças na universidade faz a gestão da instituição propor mudanças	19,05%
4	O aluno é quem leva a imagem da universidade para a sociedade	36,67%
5	O atual ou ex-aluno é quem mais indica a universidade para potenciais candidatos a alunos no ensino superior	9,83%
6	A influência deve-se a outros motivos	2,09%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os resultados apresentados na tabela 7.8, percebe-se que boa parte dos respondentes (36,67%) acreditam que a sua influência sobre a universidade está muito mais relacionada à imagem da universidade que o aluno reflete na sociedade. Isto é, mais de um terço dos inquiridos acredita que a universidade deve se preocupar com as percepções que seu atual aluno leva para o meio envolvente externo à instituição, pois, segundo Michael (1997), a imagem de uma universidade é construída a partir dos seus alunos. Desta forma, os alunos acabam por influenciar as decisões da universidade. O mesmo raciocínio pode ser utilizado para explicar a opção de 9,83% dos alunos, de que a universidade é influenciada, positiva ou negativamente, pelas informações que os atuais alunos, ou mesmo ex-alunos, dão a potenciais candidatos a alunos (Dyer e Singh, 1998). Ou seja, pode atrair ou afastar novos alunos.

Porém, esta opinião não é majoritária. Para 21,87% dos inquiridos, as demandas dos alunos obrigam a universidade a mudar e a se ajustar às exigências dos seus alunos. Já 19,05% acreditam que a mobilização dos alunos pode se refletir em mudanças na universidade. Ambos vêem que a universidade sofre influência direta dos seus alunos e que estes podem mudar a universidade conforme as suas demandas, desde que estejam organizados e tenham bons argumentos, afinal o aluno é uma das principais razões de existência de uma universidade. É o *stakeholder* fazendo a organização ajustar-se para melhor atendê-lo (Nayyar, 1995).

Em contrapartida, um número relativamente significativo de alunos (10,49%) acredita que os alunos não têm poder de influência sobre a universidade. Como esta resposta pedia justificativa, os respondentes que declararam que os alunos não têm influência sobre a universidade citaram: a universidade é para os docentes e não para os alunos, a universidade é fechada para os alunos, não dá ouvidos a eles, não aceita críticas, não pede opinião aos alunos, impõe as regras e não se preocupam com as necessidades dos alunos. Além disso, os respondentes ainda afirmaram que os atuais alunos são passivos, desinteressados e não se organizam para obterem o atendimento das suas exigências.

Em resumo, as respostas mostram o distanciamento entre a universidade e os alunos. Por um lado, a organização parece não demonstrar preocupação com este importante *stakeholder*. Por outro lado, o próprio *stakeholder* parece não se mobilizar para mudar a organização. Esta posição assumida pelos dois lados mostra a necessidade da construção de um relacionamento entre as partes, com benefícios para ambos (Gummesson, 1987). Em resumo, apesar de quase 90% dos entrevistados acreditarem que a universidade é influenciada pelos alunos, pouco mais de 10% dos inquiridos colocam algumas questões chave no relacionamento entre a universidade e os seus alunos.

7.3.2.5.5 Participação dos Alunos na Universidade

A variável participação dos alunos na universidade objetivou avaliar a proximidade deste *stakeholder* com a organização universitária. Segundo Gröonroos (1997), um relacionamento próximo entre as partes gera benefícios para ambos os lados. Neste caso, a participação do aluno na universidade pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento da universidade, refletindo-se em um melhor atendimento das demandas dos alunos. A tabela 7.9 apresenta os resultados obtidos. Como esta questão permitia mais de uma resposta, pois um aluno pode participar de diversas formas diferentes, procurou-se analisar as formas mais freqüentes de participação dos alunos.

Tabela 7.9 - Participação dos alunos na universidade na visão dos próprios alunos

	Participação dos Alunos na Universidade	Resultados
1	Não participa por motivos variados	6,17%
2	Não participa e nem faz esforço para isto	12,58%
3	Não participa, mas tenta contribuir, porém não sabe como contribuir	17,32%
4	Participa, ao procurar trazer e disseminar conhecimentos externos para dentro do curso e da universidade	9,83%
5	Participa, ao contribuir ativamente nos projetos de investigação científica do curso	8,27%
6	Participa, ao sugerir melhorias por meio do núcleo acadêmico do curso	7,91%
7	Participa, ao divulgar, sempre que pode, a universidade em eventos externos à instituição	11,44%
8	Participa, ao indicar a universidade a potenciais candidatos a alunos	26,06%
9	Participa, ao procurar os gestores do curso e/ou da universidade para expor solicitações do próprio aluno ou de seus colegas	4,37%
10	Participa, ao procurar levar muito a sério e de modo responsável o curso que faz	23,91%
11	Participa sempre que pode, ao ajudar e participar dos eventos do curso e da universidade	13,90%
12	Participa, ao interessar-se pelos assuntos que afetam o curso e/ou a universidade, tentando contribuir de alguma forma	20,97%
13	Participa na universidade de formas variadas	0,84%

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando-se a tabela 7.9, percebe-se que, ao indicar sua universidade para potenciais alunos, o aluno acredita contribuir com a universidade, pelo menos para 26,06% dos respondentes. Esta indicação para novos estudantes, sem dúvida, é fundamental para as universidades atraírem cada vez mais alunos (Alves e Raposo, 2006). Outra forma de

participação apontada por boa parte dos alunos (23,91%) foi a seriedade e o empenho que os alunos dão aos seus estudos. Esta seriedade e empenho poderão resultar em um ótimo desempenho, tanto no curso, quanto no ambiente profissional, contribuindo assim para reforçar a imagem da universidade junto à sociedade (Williams, 2002).

Além destes dois aspectos, para 20,97% dos alunos, a forma de participar é estar atento aos problemas do curso e/ou da universidade, buscando sugerir soluções para estas questões. Ou seja, é tomar uma posição ativa, ao perceber que um curso ou uma universidade melhor vão se refletir no próprio aluno (Simmons, 2003). Outras formas de participação foram menos citadas, porém se mostraram tão importantes quanto as mais citadas: participação e auxílio em eventos (13,90%), divulgação da universidade em eventos externos (11,44%), trazer e disseminar conhecimentos externos para o curso e para a universidade (9,83%), participação em projetos de investigação (8,27%), participação e apoio do núcleo acadêmico do curso (7,91%), postura ativa para procurar gestores universitários para expor questões críticas no curso ou na universidade (4,37%), outras formas (0,84%). Em resumo, a participação ativa do *stakeholder* na organização reflete-se em uma importante parceria entre ambos (Trustum e Wee, 2007).

Por outro lado, um percentual significativo de alunos (mais de 36%) alegou não participar ativamente na universidade, sendo que 12,58% afirmaram não participarem e nem fazerem esforço para isto, ou seja, uma atitude passiva. Já 17,32% não participam, mas querem contribuir com a universidade. Somente não sabem como. E 6,17% alegaram outros motivos: universidade não dá atenção e voz ao aluno, universidade não permite que o aluno participe, universidade não pede ou incentiva a participação dos alunos, alunos não têm tempo para participar ativamente, falta motivação para que os alunos participem mais.

Estes índices de não participação dos alunos revelam que mais de um terço dos respondentes não querem ou não conseguem contribuir para a universidade. Sendo o aluno um importante *stakeholder*, é papel da universidade aproximar-se dos alunos e fomentar a sua participação ativa, criando parcerias sólidas, que resultarão em relacionamentos de longo prazo, algo benéfico para ambos os lados (Arnett, German e Hunt, 2003). Estes indicadores observados nesta parte da investigação demonstram o trabalho que há por realizar nas Universidades Públicas Portuguesas.

7.3.2.5.6 Demandas dos Alunos com Relação ao Curso e à Universidade

Tomando por base as demandas encontradas na pesquisa qualitativa anteriormente realizada, esta parte da pesquisa buscou confirmar as demandas (expectativas, necessidades, desejos) dos alunos, utilizando-se para isto uma escala de diferencial semântico do tipo Likert (Hair Jr. *et al.*, 2003). Para cada uma das 25 demandas testadas, foi solicitado ao aluno o seu grau de

concordância, com opções desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. No caso das avaliações gerais de expectativas quanto ao curso e à universidade, a escala variou de “muito baixa” a “muito alta”. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 7.10.

Tabela 7.10 - Resultados descritivos das 25 demandas dos alunos

Estatísticas Descritivas				
	N	Média	Desvio Padrão	Variância
Expec_Grau_exigência	1669	4,06	1,061	1,126
Expec_Novos_amigos_Vida_acadêmica	1669	3,79	1,167	1,361
Expec_Bom_emprego	1669	4,40	1,006	1,012
Expec_Aulas_práticas	1669	3,69	1,184	1,402
Expec_Disciplinas_atualizadas	1669	4,45	0,926	0,857
Expec_Apoio_financeiro	1669	3,47	1,297	1,683
Expec_Boa_infraestrutura	1669	4,45	0,891	0,794
Expec_Bons_serviços	1669	4,44	0,919	0,845
Expec_Coordenação_entre_professores	1669	4,27	1,011	1,023
Expec_Professores_disponíveis	1669	3,98	1,083	1,174
Expec_Investigações_científicas	1669	3,62	1,247	1,555
Expec_Aulas_motivantes	1669	4,29	1,010	1,020
Expec_Universidade_ágil_adaptável	1669	4,10	1,058	1,120
Expec_Processos_burocráticos_claros	1669	3,98	1,202	1,445
Expec_Estrutura_tecnológica	1669	4,38	0,947	0,896
Expec_Ligações_com_mercado_de_trabalho	1669	4,41	1,000	0,999
Expec_Liberdade_de_pensar	1669	4,15	1,072	1,149
Expec_Novas_experiências_de_vida	1669	4,37	0,975	0,950
Expec_Relacionamentos_com_outras_universidades	1669	4,03	1,138	1,294
Expec_Trabalho_voluntário_em_causas_sociais	1669	3,07	1,285	1,652
Expec_Realização_pessoal	1669	4,31	1,065	1,133
Expec_Gestão_do_tempo	1669	3,36	1,241	1,541
Expec_Ambiente_agradável_seguro	1669	4,28	0,979	0,959
Expec_Valoração_mercado_de_trabalho	1669	4,53	0,964	0,929
Expec_Eventos_relacionados_ao_curso	1669	4,23	1,047	1,097
Expectativa_Geral_Curso	1669	3,90	0,756	0,571
Expectativa_Geral_Universidade	1669	3,75	0,777	0,603
Valid N (listwise)	1669			

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a tabela 7.10, constata-se inicialmente que todos os resultados apresentaram médias superiores a 3, significando desta forma que todas as demandas testadas fazem parte das expectativas, dos desejos ou das necessidades dos alunos antes de eles entrarem na universidade ou mesmo durante a sua permanência na universidade. A importância de medir as demandas após o aluno ter entrado é que, antes de ele entrar, ele pouco percebe sobre as suas demandas a respeito da universidade. Somente após estar utilizando os serviços da organização é que o aluno compara o que esperava com o que recebe, sendo assim possível

determinar que demandas o aluno traz para a universidade, bem como surgem novas demandas após ele entrar na universidade (Mainardes, Alves e Domingues, 2009b).

Em termos gerais, o aluno nutre expectativas maiores com relação ao curso (média de 3,90, que praticamente corresponde a uma alta expectativa), apesar de que suas expectativas com relação à universidade também serem relativamente altas (3,75). Especificamente, antes e durante o seu percurso na universidade, o aluno, sob diversos aspectos, tem altas expectativas, especialmente: que após concluir seu curso, ele seja valorizado no mercado de trabalho (média de 4,53); que a universidade ofereça uma boa infra-estrutura (média 4,45); que ele encontre disciplinas atualizadas (média 4,45); que a universidade forneça bons serviços (média 4,44); que tanto o curso, quanto a universidade possuam fortes ligações com o mercado de trabalho (média 4,41); que após concluir o curso, o aluno consiga um bom emprego (média 4,40). Em resumo, estas são as maiores expectativas declaradas dos alunos, claro, sem desconsiderar as demais 19 demandas, pois todas foram confirmadas pelos alunos, sendo que das 25 demandas, 17 tiveram médias superiores a 4, o que configura alta expectativa com relação a estas demandas.

Portanto, pode-se constatar que, em termos gerais, as principais demandas declaradas pelos alunos focalizam-se nas saídas profissionais (valorização no mercado de trabalho, bom emprego, ligações com mercado de trabalho), nos conteúdos do curso (disciplinas atualizadas) e na universidade em si (infra-estrutura e serviços). São estes os pontos que os alunos nutrem as maiores expectativas e merecem atenção por parte da universidade, algo também constatado por Mainardes, Alves e Domingues (2009a) em pesquisa semelhante realizada no Brasil.

Por outro lado, as menores expectativas dos alunos, segundo eles mesmos, envolvem participação em trabalhos sociais (média de 3,07), aprender a gerir o seu tempo (média de 3,36), e receber apoio financeiro da universidade (média 3,47). Ou seja, apesar das expectativas positivas a respeito destes aspectos, as demais demandas mostram-se mais importantes e mais sujeitas à insatisfação. Portanto, estes aspectos com médias menores podem ser um fator que surpreenda o aluno, pois ele espera pouco a respeito disto.

Porém, como observado na tabela 7.10, as médias de uma forma geral foram elevadas, o que pode causar alguma dificuldade entre os gestores universitários para focalizarem-se nas demandas deste *stakeholder*, como orienta a Teoria dos *Stakeholders* (Clarkson, 1995). Faz-se necessário então discriminar por importância as demandas declaradas pelos alunos (Mainardes, Alves e Raposo, 2010b). Para isto, um recurso útil é o modelo de Garver (2003), já explicado anteriormente. A aplicação do modelo exige a realização de uma análise multivariada, a regressão linear múltipla.

Esta análise foi realizada para duas situações diferentes. Primeiro, considerou-se as expectativas gerais dos alunos com relação ao curso como variável dependente. Depois, fez-

se o mesmo com as expectativas gerais dos alunos com relação à universidade. Os resultados da análise de regressão que considerou as expectativas gerais dos alunos com relação ao curso são apresentados nas tabelas 7.11 e 7.12.

Tabela 7.11 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da expectativa geral do curso

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Dimension 1	0,294 ^a	0,087	0,085	0,723	0,007	12,719	1	1665	0,000

a. Predictors: (Constant), Expec_Grau_exigência, Expec_Realização_pessoal, Expec_Ligações_com_mercado_de_trabalho

b. Dependent Variable: Expectativa_Geral_Curso

Método de estimação: stepwise

Testes de Validez:

- ANOVA: significativo
- Teste de Aleatoriedade: Aceita a hipótese de aleatoriedade
- Teste de Aderência Kolmogorov-Smirnov: Aceita hipótese de aderência à distribuição normal
- Teste de Homocedasticidade: Aceita a hipótese de homocedasticidade

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7.12 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da expectativa geral do curso

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	2,683	0,102		26,39	,00	2,484	2,882					
Expec_Grau_exigência	0,143	0,017	0,200	8,243	,00	0,109	0,177	0,24	0,198	,19	0,927	1,07
Expec_Realização_pessoal	0,076	0,018	0,107	4,108	,00	0,040	0,112	0,19	0,100	,09	0,810	1,23
Expec_Ligações_com_mercado_de_trabalho	0,070	0,020	0,093	3,566	,00	0,032	0,109	0,18	0,087	,08	0,812	1,23

a. Dependent Variable: Expectativa_Geral_Curso

Fonte: Dados da pesquisa

Em uma primeira análise, pode-se perceber que o modelo obtido não explica muito a variável dependente, afinal o R² ajustado resultou em 0,085, ou seja, somente 8,5% da variável dependente é explicada pela combinação linear entre as três variáveis significativas (expectativas quanto à exigência do curso, quanto à realização pessoal, e quanto à ligações da universidade com o mercado de trabalho). Apesar disso, o objetivo desta análise não era o modelo em si, mas a identificação das variáveis que são significativas estatisticamente. É importante destacar que das 25 demandas testadas, somente três se mostraram significativas, como demonstrado na tabela 7.12.

Ao analisar os dados descritivos, constatou-se que a baixa explicação do modelo já era esperada, visto que para a grande maioria das demandas testadas os alunos atribuíram altas expectativas (17 demandas com médias acima de 4) e, por outro lado, a variável geral teve uma média inferior a 4. Como não era este o objetivo desta análise, mas sim, discriminar as variáveis, chegou-se aos seguintes resultados:

- Demandas chave (altas notas declaradas e significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Grau de exigência do curso;
 - Ligações da universidade com o mercado de trabalho;
 - Realização pessoal;
- Demandas básicas (altas notas declaradas e não-significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Conquistar bom emprego após o curso;
 - Disciplinas atualizadas;
 - Universidade com boa infra-estrutura;
 - Universidade com bons serviços;
 - Boa coordenação entre os professores do curso;
 - Aulas motivantes;
 - Universidade ágil e adaptável às necessidades dos alunos;
 - Estrutura tecnológica da universidade devidamente atualizada;
 - Liberdade de pensamento e expressão dos alunos;
 - Novas experiências de vida;
 - Relacionamentos com outras universidades;
 - Ambiente na universidade agradável e seguro;
 - Valorização dos alunos no mercado de trabalho;
 - Eventos relacionados ao curso;
- Demandas amplificadoras (baixas notas declaradas e significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Nenhuma;
- Demandas secundárias (baixas notas declaradas e não-significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Fazer novos amigos e vida acadêmica animada;
 - Mais aulas práticas do que teóricas;
 - Receber apoio financeiro da universidade;
 - Professores disponíveis para os alunos;
 - Realização de investigações científicas;
 - Processos burocráticos da universidade claros e bem definidos;
 - Participação dos alunos como voluntários em causas sociais;
 - Aprender a gerir o próprio tempo.

Considerando os resultados obtidos ao utilizar o método de Garver (2003), percebe-se que o grau de exigência do curso, as ligações da universidade com o mercado de trabalho e a realização pessoal do aluno são as demandas chave, ou seja, são demandas unidimensionais. Este tipo de demanda é explicado como sendo aquela que se tiver bom desempenho, aumenta a satisfação e vice-versa. Isto é, na gestão da universidade, estes três aspectos podem influenciar positiva ou negativamente a percepção dos alunos quanto ao curso que participam.

Já as demandas consideradas básicas, foram 14 ao total. As demandas básicas são aquelas que representam o mínimo que um aluno espera do seu curso. Neste caso, o aluno espera, no mínimo, aulas motivantes, disciplinas atualizadas, conquistar um bom emprego após o curso, universidade com boa infra-estrutura e bons serviços, liberdade de pensamento e expressão, entre outros. As demandas básicas se caracterizam por não aumentarem a satisfação caso o desempenho seja equivalente ou maior que a expectativa do indivíduo. Já se o desempenho for inferior à expectativa, causa insatisfação. Portanto, a gestão da universidade deve estar atenta aos requisitos mínimos esperados pelos alunos quanto ao curso que participam (Alves e Raposo, 2007).

Quanto às demandas amplificadoras, não surgiu nenhuma situação. Tais demandas são aquelas demandas atrativas, que aumentam a satisfação caso existam, sem diminuir a satisfação caso não existam ou não tenham bom desempenho. Nesta pesquisa, não se conseguiu identificar nenhum fator atrativo. A explicação para este resultado deve-se principalmente ao fato de as demandas terem sido obtidas junto aos próprios alunos (pesquisa qualitativa), e as demandas amplificadoras costumam ser “surpresas” para os consumidores de um determinado produto ou serviço (Garver, 2003).

Por fim, foram encontradas 8 demandas secundárias (notas declaradas abaixo de 4). Apesar de no modelo elas surgirem como secundárias, neste caso pode-se considerar (com exceção do trabalho voluntário em causas sociais, que pode ser considerado neutro) um segundo patamar de demandas básicas. Apesar dos alunos atribuírem notas menores a estas demandas, elas demonstram também serem importantes, pois tiveram resultados médios acima da média da escala. Ou seja, seria um segundo conjunto de requisitos mínimos esperados pelos alunos quanto ao seu curso.

Quanto às expectativas dos alunos com relação à universidade, foi realizado o mesmo processo. As tabelas 7.13 e 7.14 apresentam os resultados obtidos.

Tabela 7.13 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da expectativa geral da universidade

Model Summary ^b									
Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Dimension 1	0,268 ^a	0,072	0,069	0,749	0,003	4,664	1	1663	0,031

a. Predictors: (Constant), Expec_Ligações_com_mercado_de_trabalho, Expec_Grau_exigência, Expec_Ambiente_agradável_seguro, Expec_Apoio_financeiro, Expec_Realização_pessoal

b. Dependent Variable: Expectativa_Geral_Universidade

Método de estimação: stepwise

Testes de Validez:

- ANOVA: significativo
- Teste de Aleatoriedade: Aceita a hipótese de aleatoriedade
- Teste de Aderência Kolmogorov-Smirnov: Aceita hipótese de aderência à distribuição normal
- Teste de Homocedasticidade: Aceita a hipótese de homocedasticidade

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7.14 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da expectativa geral da universidade

Coefficients ^a												
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	2,624	0,112		23,35	,00	2,403	2,844					
Expec_Ligações_com_mercado_de_trabalho	0,107	0,022	0,137	4,910	,00	0,064	0,149	0,20	0,120	0,11	0,714	1,40
Expec_Grau_exigência	0,090	0,018	0,123	5,006	,00	0,055	0,126	0,17	0,122	0,11	0,921	1,08
Expec_Ambiente_agradável_seguro	0,062	0,022	0,078	2,768	,00	0,018	0,105	0,17	0,068	0,06	0,709	1,41
Expec_Apoio_financeiro	-0,046	0,015	-0,076	-3,07	,00	-0,07	-0,01	0,04	-0,07	-0,1	0,905	1,10
Expec_Realização_pessoal	0,043	0,020	0,059	2,160	,03	0,004	0,083	0,16	0,053	,051	0,740	1,35

a. Dependent Variable: Expectativa_Geral_Universidade

Fonte: Dados da pesquisa

Da mesma forma da regressão anterior (e como já explicado), o modelo obtido quando se realizou a análise da expectativa geral com a universidade como variável dependente, também apresentou baixa explicação, pois somente 6,9% da variável dependente (R^2 ajustado = 0,069) é explicada pela relação linear entre cinco das 25 variáveis independentes (grau de exigência do curso, apoio financeiro pela universidade ao aluno, ligações da universidade com o mercado de trabalho, realização pessoal e ambiente da universidade agradável e seguro). Neste caso, das 25 demandas testadas, somente cinco se mostraram significativas, como pode ser observado na tabela 7.14. Como realizado na análise anterior, a análise dos resultados

concentrou-se em estabelecer a classificação das variáveis conforme o modelo de Garver (2003). Desta forma, a classificação das demandas ficou da seguinte forma:

- Demandas chave (altas notas declaradas e significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Grau de exigência do curso;
 - Ligações da universidade com o mercado de trabalho;
 - Realização pessoal;
 - Ambiente na universidade agradável e seguro;
- Demandas básicas (altas notas declaradas e não-significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Conquistar bom emprego após o curso;
 - Disciplinas atualizadas;
 - Universidade com boa infra-estrutura;
 - Universidade com bons serviços;
 - Boa coordenação entre os professores do curso;
 - Aulas motivantes;
 - Universidade ágil e adaptável às necessidades dos alunos;
 - Estrutura tecnológica da universidade devidamente atualizada;
 - Liberdade de pensamento e expressão dos alunos;
 - Novas experiências de vida;
 - Relacionamentos com outras universidades;
 - Valorização dos alunos no mercado de trabalho;
 - Eventos relacionados ao curso;
- Demandas amplificadoras (baixas notas declaradas e significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Receber apoio financeiro da universidade;
- Demandas secundárias (baixas notas declaradas e não-significância estatística na regressão múltipla linear):
 - Fazer novos amigos e vida acadêmica animada;
 - Mais aulas práticas do que teóricas;
 - Professores disponíveis para os alunos;
 - Realização de investigações científicas;
 - Processos burocráticos da universidade claros e bem definidos;
 - Participação dos alunos como voluntários em causas sociais;
 - Aprender a gerir o próprio tempo.

Percebe-se nesta segunda análise, a expectativa geral quanto à universidade, que os resultados ficaram muito próximos da análise anterior, a avaliação da expectativa geral com relação ao curso. Esta semelhança nos resultados deve-se ao fato de que as expectativas quanto ao curso e à universidade são correlacionados (correlação significativa em Pearson ao

nível de 0,01, índice de 0,462). Isto é, o aluno não separa uma coisa da outra, tendo dificuldades em enxergar somente o curso ou somente a universidade, algo também observado na pesquisa qualitativa realizada anteriormente, bem como no estudo de Mainardes, Alves e Domingues (2009b).

Porém, duas demandas mudaram de classificação nesta segunda análise: o apoio financeiro pela universidade ao aluno e o ambiente da universidade (agradável, seguro). Quanto ao ambiente da universidade, faz sentido esta demanda ser significativa nesta análise e não na análise do curso, pois o ambiente da universidade é um espaço comum entre os cursos e o aluno vê que este ambiente não está relacionado com o curso diretamente, mas sim com a universidade (Tam, 2005). No caso aqui analisado, a demanda do bom ambiente da universidade tornou-se uma demanda chave, de caráter unidimensional, como já explicado.

A outra demanda, o aluno receber apoio financeiro da universidade para realizar o curso, também pode ser explicada da mesma forma. Ou seja, não tem relação com o curso, mas sim com a universidade. Portanto, esta demanda foi reclassificada e surgiu como uma demanda amplificadora (ou atrativa). Neste caso, pode-se considerar que o aluno não espera receber apoio financeiro para seus estudos, porém se a universidade puder disponibilizar tal apoio, ele se sentirá mais atraído em dirigir-se a esta universidade. Este fator pode ser um elemento de diferenciação entre as universidades pesquisadas, como já comentaram anteriormente Veiga e Amaral (2009).

Por fim, pode-se considerar que a classificação obtida com a segunda regressão linear representa de modo mais completo os tipos de expectativas, necessidades e desejos dos alunos. Esta classificação pode orientar o trabalho da gestão das universidades no desenvolvimento dos relacionamentos com um dos seus principais *stakeholders*, o aluno.

7.3.2.5.7 Satisfação dos Alunos com Relação ao Curso e à Universidade

A última análise desta investigação tratou da satisfação dos alunos com relação às 25 demandas. O objetivo foi mensurar o grau de atendimento das expectativas dos alunos das 11 Universidades Públicas Portuguesas pesquisadas. Os resultados descritivos são apresentados na tabela 7.15.

Tabela 7.15 - Estatísticas descritivas da análise de satisfação

Estatísticas Descritivas				
	N	Média	Desvio Padrão	Variância
Satis_Grau_exigência	1669	3,65	0,885	0,784
Satis_Novos_amigos_Vida_acadêmica	1669	3,87	0,936	0,876
Satis_Bom_emprego	1669	3,34	1,064	1,131
Satis_Aulas_práticas	1669	2,86	1,028	1,057
Satis_Disciplinas_atualizadas	1669	3,23	1,103	1,217
Satis_Apoio_financeiro	1669	2,72	1,062	1,129
Satis_Boa_infraestrutura	1669	3,63	1,058	1,120
Satis_Bons_serviços	1669	3,71	1,056	1,115
Satis_Coordenação_entre_professores	1669	3,18	1,077	1,160
Satis_Professores_disponíveis	1669	3,69	0,999	0,998
Satis_Investigações_científicas	1669	3,04	0,931	0,867
Satis_Aulas_motivantes	1669	3,40	0,942	0,888
Satis_Universidade_ágil_adaptável	1669	3,05	1,013	1,026
Satis_Processos_burocráticos_claros	1669	2,78	1,072	1,150
Satis_Estrutura_tecnológica	1669	3,57	0,983	0,967
Satis_Ligações_com_mercado_de_trabalho	1669	3,14	1,085	1,178
Satis_Liberdade_de_pensar	1669	3,52	0,976	0,952
Satis_Novas_experiências_de_vida	1669	3,74	0,918	0,843
Satis_Relacionamentos_com_outras_universidades	1669	3,15	0,894	0,799
Satis_Trabalho_voluntário_em_causas_sociais	1669	2,93	0,770	0,593
Satis_Realização_pessoal	1669	3,74	1,008	1,017
Satis_Gestão_do_tempo	1669	3,42	0,973	0,946
Satis_Ambiente_agradável_seguro	1669	4,05	0,856	0,733
Satis_Valorização_mercado_de_trabalho	1669	3,23	1,067	1,139
Satis_Eventos_relacionados_ao_curso	1669	3,23	1,059	1,122
Satisfação_Geral_Curso	1669	3,64	0,938	0,881
Satisfação_Geral_Universidade	1669	3,68	0,907	0,823
Valid N (listwise)	1669			

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando-se a tabela 7.15, percebe-se que grande parte das demandas encontra-se com uma média próxima à neutralidade, ou seja, nem alta satisfação, nem alta insatisfação. De um modo geral, os alunos demonstraram que estão praticamente satisfeitos com seu curso (média geral de 3,64) e com sua universidade (média geral de 3,68), apesar das expectativas maiores com relação ao curso. Como destaques positivos, pode-se citar o ambiente das universidades (agradável, seguro), com a única média que ultrapassa a satisfação (4,05). Próximo à satisfação, ficaram as demandas relacionadas a novos amigos e vida acadêmica animada (3,87), novas experiências de vida (3,74), realização pessoal (3,74) e serviços oferecidos pela universidade (3,71).

É importante destacar que os alunos, de modo geral, aprovam as escolhas que fizeram, ao colocarem a realização pessoal como uma das demandas com maior satisfação. Isto se complementa com os alunos declarando estarem satisfeitos com os amigos que fizeram e continuam fazendo, e com as experiências de vida que estão tendo como universitários. Outro ponto de destaque foi o ambiente oferecido pelas universidades, bem como os seus serviços, que foram bem avaliados, um ponto positivo para as Universidades Públicas Portuguesas, e um fator competitivo importante para as universidades em geral (Alves e Raposo, 2006).

Neste ponto, é importante considerar que nenhum atributo do curso apresentou médias relativamente altas. A média resultou em neutralidade, bem como um dos atributos ficou abaixo desta linha, pendendo para a insatisfação (a demanda relacionada a mais aulas práticas do que teóricas, com média de 2,86). Estas constatações confirmam o que já foi afirmado anteriormente por Alves, Duarte e Raposo (2009), que os alunos tendem a ser muito críticos com seu curso.

Outro atributo de insatisfação, a pior média entre todas as demandas, foi o apoio financeiro que a universidade oferece para seus alunos. Este atributo já era esperado. Tradicionalmente, os alunos reclamam das taxas que precisam pagar para realizar os seus estudos (como pode ser também observado em Mainardes, Alves e Domingues, 2009a, 2009b). Porém, aqui surge uma boa oportunidade para as universidades reforçarem seus laços com o *stakeholder* aluno, ao buscar alternativas para que eles possam financiar seus estudos da melhor maneira possível.

A segunda maior insatisfação foi relacionada à burocracia. Apesar dos serviços da universidade terem sido considerados satisfatórios, a burocracia a que o aluno está sujeito é um motivo de insatisfação. Este tipo de insatisfação observa-se nos serviços públicos em geral (Barzelay, 2001), e as Universidades Públicas Portuguesas parecem não fugir à regra (Duarte, Alves e Raposo, 2010). Desta forma, este é um outro indicador para as universidades investigadas que pode contribuir para o estreitamento dos laços entre ela e seus alunos. Uma sugestão para melhorar esta questão é a ampliação da informatização nos serviços públicos, como comentou George (2000). Por fim, demais atributos na análise da satisfação declarada mostraram-se neutros.

Porém, é preciso considerar que 25 demandas são um elevado número para os gestores das universidades controlarem, sendo que algumas, talvez, nem impactem tanto na satisfação dos alunos, o que pode levar a desperdícios de recursos, algo que as universidades públicas atuais não podem mais aceitar (Rosa e Amaral, 2007). É preciso discriminar quais atributos influenciam diretamente a satisfação dos alunos (Alves, Mainardes e Raposo, 2009b). Para se obter isto, a regressão linear múltipla é a análise mais recomendada, ao destacar os atributos que mais influenciam a satisfação geral dos alunos. Desta forma, a análise seguinte buscou

identificar os atributos que mais impactam na satisfação dos alunos, tanto com relação ao curso, quanto com relação à universidade.

No que se refere ao curso, a regressão linear múltipla teve como variável dependente a satisfação geral dos alunos com seu curso. Já as variáveis independentes foram a satisfação dos alunos com as 25 demandas testadas. Os resultados obtidos estão apresentados nas tabelas 7.16 e 7.17.

Tabela 7.16 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da satisfação geral com o curso

Model Summary ^b									
Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Dimension 1	0,766 ^a	0,587	0,584	0,605	0,001	5,225	1	1658	0,022

a. Predictors: (Constant), Satis_Realização_pessoal, Satis_Grau_exigência, Satis_Valorização_mercado_de_trabalho, Satis_Aulas_motivantes, Satis_Disciplinas_atualizadas, Satis_Bom_emprego, Satis_Ambiente_agradável_seguro, Satis_Aulas_práticas, Satis_Processos_burocráticos_claros, Satis_Coordenação_entre_professores

b. Dependent Variable: Satisfação_Geral_Curso

Método de estimação: stepwise

Testes de Validez:

- ANOVA: significativo
- Teste de Aleatoriedade: Aceita a hipótese de aleatoriedade
- Teste de Aderência Kolmogorov-Smirnov: Aceita hipótese de aderência à distribuição normal
- Teste de Homocedasticidade: Aceita a hipótese de homocedasticidade

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando os resultados apresentados nas tabelas 7.16 e 7.17, observa-se que o ajustamento do modelo, diferente da análise anterior, foi adequado, ou seja, o R² ajustado resultou em 0,584, que significa que 58,4% da satisfação geral dos alunos com o seu curso é explicado pela combinação linear de 10 das 25 demandas testadas. Este resultado representa a importância destas 10 demandas na satisfação dos alunos com o seu curso de modo geral.

Tabela 7.17 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da satisfação geral com o curso

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	0,036	0,087		0,416	,67	-0,13	0,206					
Satis_Realização_pessoal	0,226	0,018	0,243	12,23	,00	0,190	0,262	0,59	0,288	0,19	0,632	1,58
Satis_Grau_exigência	0,260	0,021	0,245	12,45	,00	0,219	0,301	0,59	0,292	0,19	0,644	1,55
Satis_Valorização_mercado_de_trabalho	0,111	0,020	0,126	5,445	,00	0,071	0,151	0,52	0,133	0,08	0,464	2,15
Satis_Aulas_motivantes	0,129	0,022	0,130	5,880	,00	0,086	0,173	0,57	0,143	0,09	0,510	1,96
Satis_Disciplinas_atualizadas	0,091	0,019	0,107	4,849	,00	0,054	0,128	0,54	0,118	0,07	0,514	1,94
Satis_Bom_emprego	0,084	0,019	0,095	4,326	,00	0,046	0,122	0,47	0,106	0,06	0,514	1,94
Satis_Ambiente_agradável_seguro	0,071	0,020	0,064	3,526	,00	0,031	0,110	0,41	0,086	0,05	0,747	1,33
Satis_Aulas_práticas	0,046	0,017	0,051	2,661	,00	0,012	0,080	0,39	0,065	0,04	0,688	1,45
Satis_Processos_burocráticos_claros	0,038	0,016	0,043	2,390	,01	0,068	0,007	0,26	0,059	0,03	0,772	1,29
Satis_Coordenação_entre_professores	0,039	0,017	0,045	2,286	,02	0,006	0,073	0,44	0,056	0,03	0,642	1,55

a. Dependent Variable: Satisfação_Geral_Curso

Fonte: Dados da pesquisa

Entre estas demandas identificadas como representativas, destaque para o grau de exigência do curso, que representou o maior impacto sobre a satisfação geral dos alunos. Isto é, quanto maior a satisfação dos alunos com o grau de exigência do curso, maior a satisfação com o próprio curso. De modo geral, percebe-se que os alunos estão razoavelmente satisfeitos com o grau de exigência dos seus cursos, pois a média para esta demanda ficou em 3,65, muito próxima da média geral de satisfação com o curso (3,64). Este indicador pode auxiliar os gestores universitários no desenvolvimento dos relacionamentos entre os alunos e a universidade (Alves, Mainardes e Raposo, 2009a).

Outra demanda importante foi a realização pessoal, que impacta significativamente e com o segundo índice mais elevado. Isto representa que se o aluno sente-se realizado ao frequentar o seu curso, sua percepção de satisfação aumenta. Atualmente, pode-se considerar que a

satisfação relacionada à realização pessoal é satisfatória, pois a média geral ficou em 3,74, próxima à satisfação. Portanto, a percepção dos desejos dos alunos pode representar importante contribuição no relacionamento entre as partes, o que melhora a gestão da universidade, quando esta se focaliza em atender este *stakeholder* (Macfarlane e Lomas, 1999).

Em um segundo nível de impacto, surgiram as demandas relacionadas à valorização do aluno no mercado de trabalho e à aulas motivantes. Tanto uma como a outra podem ser desenvolvidas pela universidade para ampliar a satisfação dos alunos. De modo geral, o aluno ser reconhecido pelo mercado como um profissional com potencial para desenvolver um ótimo trabalho, especialmente por causa da imagem que a universidade transmite de seus alunos para o mercado, é um fator importante na atração e manutenção de alunos (Alves e Raposo, 1999, 2010), sendo que representa também um importante indicador para a satisfação dos alunos. Quanto às aulas motivantes, sem dúvida que quando o aluno frequenta aulas interessantes, com professores motivados e atualizados, e com o uso de recursos pedagógicos adequados, a motivação para participar das aulas aumenta (Mainardes, Alves e Domingues, 2009b). Desta forma, a adequada preparação dos professores e das estruturas das universidades amplia a satisfação geral dos alunos com seu curso.

Enfim, as outras seis demandas que impactam significativamente na satisfação dos alunos com seu curso foram: conquistar um bom emprego após concluir o curso, encontrar na universidade um ambiente agradável e seguro, a universidade ter processos burocráticos claros e bem definidos, ter mais aulas práticas do que teóricas, encontrar disciplinas atualizadas, perceber uma boa coordenação entre os professores do curso. Entre estas seis demandas, uma se destaca como a mais alta média de satisfação (4,05), o ambiente das universidades investigadas, fator este que influencia a satisfação dos alunos (Williams, 2002).

Outra duas demandas se destacam, porém de modo menos positivo. Uma delas refere-se aos processos burocráticos da universidade, segunda pior média (2,78). Este assunto requer atenção destas universidades, pois estes processos, mesmo não sendo relacionados diretamente com o curso, influenciam a satisfação dos alunos com o seu curso. A outra demanda foi relacionada ao aluno ter mais aulas práticas do que teóricas (média de 2,86). Esta discussão deve ter um caráter mais pedagógico, pois, ou os alunos não conseguem perceber a importância das aulas não práticas em seu curso, ou realmente há um excesso de aulas não práticas nos cursos em geral. Esta análise deve ser realizada pelos gestores das universidades, especialmente aqueles que tratam dos métodos de ensino e dos currículos dos cursos (Mainardes, Alves e Domingues, 2009b), sendo que mudanças neste sentido irão contribuir para a melhoria da satisfação dos alunos com o seu curso, impactando no relacionamento entre a universidade e os seus alunos.

A última análise desta pesquisa procurou identificar os atributos que mais influenciam a satisfação geral dos alunos com a sua universidade. Com outra regressão linear múltipla, tendo a satisfação geral com a universidade como variável dependente e as 25 demandas como variáveis independentes, chegou-se aos resultados apresentados nas tabelas 7.18 e 7.19.

Tabela 7.18 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da satisfação geral com a universidade

Model Summary^b

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Dimension 1	0,731 ^a	0,535	0,532	0,621	0,002	6,600	1	1656	0,010

a. Predictors: Predictors: (Constant), Satis_Universidade_ágil_adaptável, Satis_Ambiente_agradável_seguro, Satis_Bons_serviços, Satis_Grau_exigência, Satis_Valorização_mercado_de_trabalho, Satis_Estrutura_tecnológica, Satis_Novos_amigos_Vida_acadêmica, Satis_Aulas_motivantes, Satis_Processos_burocráticos_claros, Satis_Realização_pessoal, Satis_Eventos_relacionados_ao_curso, Satis_Boa_infraestrutura

b. Dependent Variable: Satisfação_Geral_Universidade

Método de estimação: stepwise

Testes de Validez:

- ANOVA: significativo
- Teste de Aleatoriedade: Aceita a hipótese de aleatoriedade
- Teste de Aderência Kolmogorov-Smirnov: Aceita hipótese de aderência à distribuição normal
- Teste de Homocedasticidade: Aceita a hipótese de homocedasticidade

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando os resultados apresentados nas tabelas 7.18 e 7.19, primeiramente percebe-se que a combinação linear entre as 12 demandas identificadas como significativas (em um universo de 25 demandas testadas) explicam 53,2% da satisfação geral dos alunos com relação à sua universidade (R^2 ajustado = 0,532), um bom ajustamento do modelo. Desta forma, pode-se considerar que ações diretamente relacionadas a estas 12 demandas impactam significativamente na satisfação geral do aluno, quando a análise engloba toda a universidade.

Tabela 7.19 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da satisfação geral com a universidade
Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	-0,100	0,098		-1,02	,30	-0,29	0,092					
Satis_Universidade_ágil_adaptável	0,120	0,021	0,134	5,710	,00	0,079	0,161	0,54	0,139	0,09	0,510	1,96
Satis_Ambiente_agradável_seguro	0,162	0,022	0,153	7,260	,00	0,118	0,205	0,51	0,176	0,12	0,636	1,57
Satis_Bons_serviços	0,097	0,019	0,113	5,059	,00	0,059	0,135	0,45	0,123	0,08	0,564	1,77
Satis_Grau_exigência	0,111	0,021	0,108	5,241	,00	0,069	0,152	0,44	0,128	0,08	0,662	1,51
Satis_Valorização_mercado_de_trabalho	0,070	0,018	0,083	3,856	,00	0,035	0,106	0,47	0,094	0,06	0,609	1,64
Satis_Estrutura_tecnológica	0,084	0,021	0,091	4,043	,00	0,043	0,125	0,48	0,099	0,06	0,554	1,80
Satis_Novos_amigos_Vida_acadêmica	0,091	0,018	0,094	5,110	,00	0,056	0,126	0,29	0,125	0,08	0,834	1,19
Satis_Aulas_motivantes	0,083	0,022	0,087	3,875	,00	0,041	0,126	0,49	0,095	0,06	0,562	1,77
Satis_Processos_burocráticos_claros	0,079	0,018	0,094	4,473	,00	0,044	0,114	0,43	0,109	0,07	0,640	1,56
Satis_Realização_pessoal	0,068	0,019	0,076	3,581	,00	0,031	0,105	0,44	0,088	0,06	0,629	1,59
Satis_Eventos_relacionados_ao_curso	0,050	0,018	0,058	2,837	,00	0,015	0,085	0,43	0,070	0,04	0,661	1,51
Satis_Boa_Infraestrutura	0,054	0,021	0,063	2,569	,01	0,013	0,096	0,50	0,063	0,04	0,462	2,16

a. Dependent Variable: Satisfação_Geral_Universidade

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as demandas significativas, a de maior impacto é o ambiente que a universidade oferece aos seus alunos. De modo geral, é também a demanda de maior satisfação entre os alunos (média 4,05). Portanto, neste caso, as universidades investigadas realizam um bom trabalho. Como segunda demanda mais influente surge a capacidade da universidade em ser ágil e adaptável às necessidades dos alunos (média 3,05). Para esta segunda mais importante demanda, há trabalho por realizar pela gestão das universidades, visto que a satisfação é praticamente neutra, ou seja, aparenta atender minimamente aos requisitos dos alunos, mas não possui um desempenho acima da média. A capacidade de uma universidade em ajustar-se

às necessidades dos seus *stakeholders* pode ser um fator de diferenciação no mercado (Bjorkquist, 2008, Alves, Mainardes e Raposo, 2010).

Outras duas demandas, o grau de exigência do curso e a valorização do aluno no mercado de trabalho, mostraram-se importantes para a satisfação dos alunos com o curso e também com a universidade, afinal ambas as medições de satisfação geral (curso e universidade) são correlacionadas (correlação significativa em Pearson ao nível de 0,01, índice de 0,572). Desta forma, estas duas demandas têm dupla função, ou seja, ampliar a satisfação dos alunos com o próprio curso e também com a universidade. Isto significa que ações gerenciais sobre estes dois atributos ampliam a satisfação nas duas variáveis, algo que merece a atenção dos gestores universitários (Alves *et al.*, 2009). O mesmo raciocínio pode ser utilizado também para as seguintes demandas: aulas motivantes, processos burocráticos claros e bem definidos, realização pessoal do aluno.

Como atributos específicos de satisfação dos alunos com a universidade (e que não impactam no curso diretamente), obtiveram-se três atributos ligados à estrutura geral da universidade, nomeadamente a infra-estrutura, os serviços em geral, a estrutura tecnológica. Ações da gestão das universidades para ampliar a satisfação dos alunos nestes quesitos impactam na satisfação geral do aluno com relação à universidade, porém não aumenta a satisfação com o curso. Além destes atributos, outros dois atributos específicos surgiram: a vida acadêmica do aluno e os eventos que a universidade promove e que são relacionados ao curso. Ambos ampliam a satisfação com a universidade, mas não com o curso.

Por fim, após a análise da satisfação dos alunos, pode-se perceber atributos que contribuem para a satisfação dos alunos com o curso e com a universidade. Outros contribuem somente com a satisfação com o curso ou somente com a satisfação com a universidade. Estes indicadores permitem aos gestores direcionarem as suas ações para desenvolverem relacionamentos entre a universidade e os seus alunos, resultando em atração de novos alunos, bem como a retenção dos atuais alunos (Alves e Raposo, 2006, Mainardes, Alves e Domingues, 2010).

7.3.2.6 Limitações da Pesquisa

Como limitações à pesquisa realizada, um dos pontos a destacar é que as demandas foram obtidas em uma pesquisa qualitativa anterior em uma das universidades, sendo que outras demandas poderiam ter surgido caso a pesquisa qualitativa fosse mais ampla. Isto é, pode ser que além das demandas testadas nesta investigação, outras poderiam ser tão importantes quanto as efetivamente testadas, porém não foram consideradas, nem mesmo foi aberta a possibilidade de os respondentes incluírem tais demandas nas respostas ao inquérito. Já o mesmo não pode ser afirmado com relação às demais questões (missão, relevância,

influência, participação), pois nestes casos o aluno poderia incluir seu comentário, caso discordasse de todas as respostas. Para esta limitação, a recomendação é replicar a pesquisa qualitativa antes de uma coleta de dados quantitativa, ou mesmo, abrir a possibilidade, em futuros inquéritos quantitativos, de os alunos indicarem outras demandas não consideradas.

Outra limitação, referente aos resultados, é que foram investigadas somente Universidades Públicas Portuguesas que não são fundações. Ou seja, não é possível estender os resultados às fundações universitárias portuguesas, nem mesmo a institutos politécnicos ou mesmo instituições privadas. É possível que as demandas nestas outras instituições venham a ser diferentes. Neste sentido, a recomendação é a replicação do estudo desde seu início, ou seja, a realização da pesquisa qualitativa antes da coleta de dados quantitativa. Estudos que comparem as demandas de alunos entre instituições de ensino superior distintas pode ser um caminho interessante para futuras investigações.

7.3.3 Conclusões e Recomendações da Investigação com os Alunos

Como citado anteriormente, a gestão dos *stakeholders* em uma organização exige não somente a identificação e qualificação por importância dos *stakeholders*, mas também a identificação das demandas de cada *stakeholder* (Frooman, 1999). Afinal, saber o que os *stakeholders* pretendem ou querem auxilia o desenvolvimento de novos modos de gestão organizacional que focalizem o atendimento das demandas de importantes *stakeholders* para a organização, sendo esta a base para a construção de um relacionamento duradouro entre as partes (Svendsen *et al.*, 2001). Desta forma, reveste-se de importância perceber o que um importante e tradicional *stakeholder*, o aluno, pensa a respeito da organização universitária. Este é um primeiro passo para o desenvolvimento de um ótimo relacionamento entre a universidade e os seus alunos.

Tendo em vista que os objetivos da investigação qualitativa-quantitativa eram identificar, confirmar e classificar por importância as demandas dos alunos, bem como quantificar as percepções dos mesmos quanto à sua satisfação com tais demandas, sua participação na universidade, relevância da universidade para a sociedade e especificamente para os alunos, missão da universidade, e influência mútua entre universidade e alunos, ao final desta investigação, percebeu-se que mesmo os alunos sendo um *stakeholder* tradicional das universidades, algumas evidências mostram que falta as universidades darem mais atenção a eles. Contando com uma amostra diversificada, com dados das várias universidades investigadas, tendo sido pesquisados alunos dos três ciclos, de diversas áreas de estudos, com idades e experiências variadas, pode-se considerar que os resultados obtidos representam uma parcela significativa da realidade do ensino superior nestas organizações universitárias. Como a coleta de dados foi ampla, abre-se, desta forma, um leque de possibilidades de

pesquisas comparativas futuras, sendo esta uma primeira recomendação deste estudo, aprofundando as descobertas realizadas aqui.

Uma primeira descoberta, identificada nas questões que tratavam da missão e da relevância da universidade, mostrou que os alunos vêem a universidade somente como uma organização que oferece ensino. Não enxergam, por exemplo, a produção de conhecimentos (a investigação), uma das missões da universidade (Dubini e Iacobucci, 2004). Neste sentido, constata-se que os atuais alunos das universidades pesquisadas (pelo menos a maioria) estão distantes da investigação, que, como mostrado em resultados anteriores, divergem da importância que os docentes atribuem a esta missão (Altbach, 2009). Ou seja, os docentes dedicam-se e atribuem relevância à investigação, porém não vêm dividindo isto com os alunos. Faltam ações da universidade que mostrem aos alunos a verdadeira essência do ensino superior, algo que poderá trazer importantes contribuições não somente para os alunos, mas também para as universidades e para a sociedade em geral. Recomenda-se neste caso aproximar os alunos das pesquisas científicas, resultando em novos investigadores e maior produção de novos conhecimentos (Clark, 1998).

Outra descoberta importante foi a relação de influência entre a universidade e os seus alunos. Por um lado, os alunos assumiram que a universidade os influencia, tanto pessoal, quanto profissionalmente, ou seja, exerce poder sobre os alunos. Este poder reflete-se em ser a universidade uma referência, um exemplo para os alunos, algo que exige destas instituições um cuidado com suas ações. Em contrapartida, os alunos não se sentiram confiantes em afirmar que eles podem influenciar a universidade. Consideraram que as mobilizações dos alunos para exigir mudanças nas universidades geram muito desgaste e poucos resultados. Esta constatação resulta em certa passividade dos alunos quanto às ações da universidade, algo que ele pode levar para a sua vida pessoal e/ou profissional (Nishimura e Okamuro, 2009). Porém, os próprios alunos observaram que a maior influência que eles exercem está justamente na imagem da universidade que eles transmitem para a sociedade. E isto merece atenção dos gestores universitários, que precisam ter convicção de que um melhor relacionamento com seus alunos reverte-se em benefícios para ambos os lados, como afirmou Roberts (2004).

Além disto, outra descoberta da pesquisa, decorrente das constatações anteriores, é que o aluno não tem convicção de que participa da universidade (mais de um terço acham que não). Os inquiridos acreditam que uma posição ativa do aluno na universidade pode se refletir em mudanças, mas será que a universidade está disposta a permitir isto? Esta dúvida mostra que os alunos entendem que realizando seu curso com seriedade e disciplina, além de indicarem a universidade para candidatos a alunos é a contribuição que eles podem dar à universidade. Será que não é possível obter mais do que isto? Considerando as constatações encontradas, bem como as dúvidas aqui colocadas, ficou evidente que falta uma relação de parceria entre alunos e universidade, algo que traz vantagens a ambos (Arnett, German e Hunt, 2003).

Para melhorar esta relação, é preciso compreender as demandas (expectativas, necessidades, desejos) do *stakeholder*, neste caso, os alunos. Para isto, as demandas encontradas na pesquisa qualitativa foram testadas e confirmadas. As 36 demandas da etapa exploratória foram reduzidas a 25 na etapa confirmatória, sendo estas últimas as que constavam no inquérito. Após a análise dos resultados, constatou-se que todas foram confirmadas como demandas efetivas dos alunos, com especial importância aos resultados do curso (saídas profissionais), à infra-estrutura e serviços da universidade e do curso (devidamente atualizados). As menos importantes no modo declarado referiram-se ao trabalho voluntário em causas sociais, à gestão do tempo e ao apoio financeiro para a realização dos estudos. Estas foram as constatações iniciais, semelhantes às descobertas de Mainardes, Alves e Domingues (2009a).

Porém, por causa das demandas serem em grande número, um ponto fundamental é destacar por importância tais demandas. Após analisar as expectativas gerais dos alunos com o curso e com a universidade (que por serem correlacionados, os resultados foram unificados), via regressão linear múltipla, encontrou-se, aplicando o método de Garver (2003), que as demandas mais importantes (chave) foram o grau de exigência do curso, as ligações da universidade com o mercado de trabalho, a realização pessoal dos alunos e o ambiente da universidade (agradável, seguro). A princípio, estas demandas mostraram-se fundamentais para que o aluno estabeleça uma forte relação com a universidade. Como complemento, surgiu o apoio financeiro pela universidade aos seus alunos como uma demanda amplificadora. Demais demandas mostraram-se, em dois níveis, básicas. Estes resultados mostram os caminhos que a gestão das universidades podem seguir, caso queiram estabelecer bons relacionamentos com este *stakeholder*, uma das orientações da Teoria dos *Stakeholders* (Clarkson, 1995, Polonsky, 1995).

Mas simplesmente classificar as demandas não foi o suficiente. Será que realmente tais demandas se confirmam como chave, amplificadoras ou básicas? Para responder a esta questão, a última análise focalizou-se na satisfação atual dos alunos. Em uma análise inicial, encontrou-se uma boa satisfação com o ambiente das universidades investigadas, o mesmo acontecendo com a vida acadêmica e novos amigos, as experiências vivenciadas como universitário, a realização pessoal e os serviços das universidades. Por outro lado, o curso que realizam não foi bem avaliado, algo já considerado normal, visto que os alunos, tradicionalmente, são muito críticos com relação ao curso que frequentam (Alves, Duarte e Raposo, 2009). As situações verificadas como mais críticas foram o apoio financeiro aos alunos e a burocracia da universidade, atributos estes que podem ser boas oportunidades de diferenciação de uma universidade. Apesar destes últimos, de modo geral, os alunos estão satisfeitos tanto com o seu curso, quanto com a sua universidade, sendo que uma variável afeta a outra (correlação significativa entre as duas variáveis). Desta forma, não basta o curso ter bom desempenho e a universidade não, ou vice-versa. Ambos devem caminhar juntos (Mainardes *et al.*, 2010).

Por fim, quando se buscou confirmar as classificações obtidas na análise das demandas, verificou-se que algumas não se confirmaram. Para o curso, o resultado final foi:

- Demandas chave: grau de exigência do curso e realização pessoal (ligações da universidade com o mercado de trabalho não se confirmou como demanda chave);
- Demandas amplificadoras: nenhuma;
- Demandas básicas: ligações da universidade com o mercado de trabalho; valorização dos alunos no mercado de trabalho, aulas motivantes, disciplinas atualizadas, conquistar um bom emprego após o curso, ambiente da universidade (agradável, seguro), mais aulas práticas do que teóricas, processos burocráticos da universidade, coordenação entre professores;
- Demandas secundárias: demais demandas.

Isto significa que, para que a universidade se focalize na satisfação do aluno com relação ao seu curso, duas demandas chave e nove demandas básicas são mais importantes. Por outro lado, os processos burocráticos das universidades e a realização de mais aulas práticas requerem atenção, visto os níveis de satisfação obtidos.

Já com relação à universidade, o resultado foi um pouco diferente:

- Demandas chave: grau de exigência do curso, ambiente da universidade e realização pessoal (ligações da universidade com o mercado de trabalho mais uma vez não se confirmou como demanda chave);
- Demandas amplificadoras: apoio financeiro para o aluno realizar seus estudos;
- Demandas básicas: ligações da universidade com o mercado de trabalho; universidade ágil e adaptável às necessidades dos alunos, serviços oferecidos pela universidade, valorização do aluno no mercado de trabalho, estrutura tecnológica da universidade, fazer novos amigos e vida acadêmica animada, aulas motivantes, processos burocráticos da universidade, eventos relacionados ao curso, infra-estrutura geral da universidade;
- Demandas secundárias: demais demandas.

Em resumo, os resultados obtidos para o curso e para a universidade oferecem indicadores no desenvolvimento de relacionamentos entre a universidade e os seus alunos. A construção de fortes relacionamentos entre a universidade e os seus alunos contribui positivamente para o desenvolvimento tanto da organização, quanto dos próprios alunos (Raposo e Alves, 2003). E este processo passa por ações direcionadas para as demandas chave, básicas e amplificadoras, que resultarão em benefícios mais efetivos, sem o desperdício de recursos.

Como contribuições do estudo realizado, além de estabelecer o estado atual, de modo transversal, de 11 Universidades Públicas Portuguesas quanto à percepção dos alunos a respeito de importantes variáveis (missão e relevância da universidade, influência mútua entre universidade e alunos, participação dos alunos na universidade, demandas e satisfação

dos alunos), esta investigação também procurou cobrir uma lacuna da literatura, ao medir as demandas dos alunos segundo eles mesmos. Tradicionalmente, as avaliações de satisfação de alunos obtêm seus indicadores a partir da literatura (como em Mainardes, Alves e Domingues, 2009b) ou a partir das percepções dos gestores das universidades (como em Macfarlane e Lomas, 1999). Porém, obter as demandas junto aos alunos é algo raro na literatura, sendo, portanto, uma das principais contribuições deste estudo.

Outra importante contribuição foi discriminar as demandas dos alunos, estabelecendo graus de importância para elas. Este procedimento mostra-se valioso ao indicar aos gestores universitários onde realizar ações mais efetivas, com menor possibilidade de desperdício de recursos, escassos na realidade atual das universidades (Rosa e Amaral, 2007).

Em resumo, a pesquisa apresentada aqui procurou dar mais um passo na direção de um novo modelo de gestão universitária baseado na Teoria dos *Stakeholders*. Uma focalização das ações da universidade no intuito de atender as demandas do *stakeholder* aluno pode resultar em maior eficiência e eficácia das universidades, de modo efetivo.

7.4 Passo 3 - 2° Parte: Investigação com as Comunidades Científicas e suas Publicações

Identificar as percepções das comunidades científicas e suas publicações quanto às suas demandas, satisfação, participação, influência mútua ou mesmo a relevância da universidade, é algo raro na literatura. Apesar de estarem ligadas à universidade de uma maneira geral, são poucos os estudos que consideram as comunidades científicas e suas publicações como um *stakeholder* das universidades (como citaram Driscoll e Wicks, 1998, Macfarlane e Lomas, 1999, Watty, 2003, Jongbloed, Enders e Salerno, 2008). E estes raros estudos pouco aprofundaram sua investigação a respeito deste *stakeholder*.

Em contrapartida, como pode ser observado nos resultados da etapa 1 deste estudo, as comunidades científicas e suas publicações, na atualidade, são considerados um importante *stakeholder* da universidade. Portanto, considerando a pouca investigação realizada até o momento e a importância deste *stakeholder* na atualidade, optou-se por realizar a segunda pesquisa de percepções dos *stakeholders* quanto à universidade, com este *stakeholder* especificamente. Como realizado com o *stakeholder* aluno, esta investigação também foi realizada em duas partes (passos 3b e 4b). A primeira exigiu uma abordagem exploratória, visto que há pouco conhecimento sobre as demandas do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações, o que não permite a realização direta de uma pesquisa confirmatória. Já a segunda parte, tendo por base os dados obtidos na primeira parte exploratória, teve como objetivo confirmar e generalizar as descobertas da primeira pesquisa. A realização destas

duas investigações permitiu atingir aos objetivos da etapa 2 deste estudo, quanto ao *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações.

7.4.1 Passo 3b: Pesquisa Qualitativa com as Comunidades Científicas e suas Publicações

A pesquisa em questão pretendeu, de forma exploratória, identificar as demandas do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações quanto às universidades de modo geral, além de obter as percepções deste *stakeholder* quanto à sua participação nas universidades, à influência mútua entre ambos, à missão da universidade e à relevância das universidades de modo geral, tanto para a sociedade, quanto para o próprio *stakeholder*.

7.4.1.1 Delineamento e Caracterização da Pesquisa

Igual às etapas anteriores, a investigação com as comunidades científicas e suas publicações foi dividida em dois passos, como ilustra a figura 5.1 (p. 129). O passo 3b corresponde à uma pesquisa exploratória-qualitativa.

Como já justificado, foi preciso evidenciar a realidade, por intermédio de uma pesquisa qualitativa, com uma parte importante (porém não representativa estatisticamente) da população-alvo referente ao *stakeholder* investigado, que permitiu introduzir conhecimentos iniciais sobre os temas presentes no objetivo deste passo.

7.4.1.2 População e Delimitação da Amostra

Para esta investigação, a população-alvo não foi facilmente definida. Considerando que o *stakeholder* investigado foram as comunidades científicas e suas publicações, alcançar este público demonstra não ser algo simples. Quando não é possível medir diretamente a realidade, é preciso evidenciá-la de forma indireta (Easterby-Smith, Thorpe e Jackson, 2008). Portanto, procurando evidenciar a realidade de modo indireto, o público-alvo escolhido para esta pesquisa foram os editores das publicações científicas.

A escolha recaiu sobre os editores por serem eles um dos elos que facilitam a ligação intra e entre as comunidades científicas. Segundo Pinski e Narin (1976), é por meio das publicações científicas que investigadores de todo o mundo acompanham o desenvolvimento científico, bem como mostram ao restante da comunidade científica as suas descobertas. Para os autores, sem estas publicações, a ciência se desenvolveria de modo mais lento, afinal são poucos os meios que os cientistas dispõem para conhecer o que há de mais atual em sua área

de investigação, sendo as publicações científicas o mais consultado meio de atualização científica.

Desta forma, considerando a importância das publicações científicas, os editores destas publicações exercem um papel fundamental, ao decidirem (apoiados em avaliações dos seus revisores) o que será publicado e o que não será publicado (Pinski e Narin, 1976). Sendo assim, constata-se que muitas das mais recentes descobertas científicas passam antes pelos editores e somente após as suas decisões é que o mundo científico tem acesso a estas novidades. Neste sentido, considera-se que muitas das demandas das comunidades científicas são conhecidas pelos editores. Na impossibilidade de acessar diretamente estas comunidades, os editores podem fazer o papel de evidenciar tais demandas. Foi com base neste raciocínio que se tomou a decisão de investigar os editores das publicações científicas, sendo este o público-alvo da pesquisa.

Tendo definido investigar os editores, a questão seguinte foi a amostra. Sabendo-se que existem diversas publicações científicas, em praticamente todas as línguas (muitas delas somente conhecidas localmente), foi preciso delimitar as publicações a serem pesquisadas. Neste caso, estabeleceram-se alguns critérios: (a) ser uma publicação em língua inglesa, pois são aquelas de maior impacto nas comunidades científicas; (b) ser uma revista indexada pelo ISI (*Institute for Scientific Information*), afinal esta indexação é reconhecida como aquela que reúne as principais publicações de todas as áreas científicas.

Consultando o *Journal Citation Reports* do ISI (2010), encontrou-se 6.620 publicações indexadas à base do ISI em 232 áreas científicas distintas, sendo que a última atualização foi em 2008 (isto é, não constam publicações que foram indexadas em 2009 e 2010). Para a escolha dos editores que foram investigados, entre as 232 áreas científicas, escolheram-se as dez áreas que apresentaram o maior número de revistas científicas: três áreas ligadas à biologia, quatro áreas ligadas às ciências exatas, três áreas ligadas às ciências sociais. Em cada uma destas áreas foi selecionada uma publicação de modo aleatório, totalizando 10 publicações a pesquisar. Como critério de escolha, para preservar a aleatoriedade, procurou-se escolher publicações com fatores de impacto variados, bem como se optou por publicações mais genéricas, que publicam artigos científicos de toda a área e não somente de uma sub-área específica.

Após a escolha das publicações, foram visitadas as *homepages* destas publicações, onde se obteve o contato de cada editor, ou seja, os respondentes chave. Portanto, a amostra desta pesquisa qualitativa foi definida como sendo 10 editores de publicações indexadas ao ISI, de áreas distintas, e pode ser caracterizada como não-probabilística, intencional, a partir da identificação dos respondentes chave (Hair Jr. *et al.*, 2003).

7.4.1.3 Técnicas de Coleta de Dados

No caso desta pesquisa, a coleta de dados necessitou ser um pouco diferente das outras pesquisas qualitativas realizadas anteriormente. Como os editores escolhidos estavam em diversos países (Estados Unidos da América, Reino Unido, Finlândia, Alemanha, entre outros), não foi possível realizar a coleta de dados por meio de entrevistas em profundidade.

A opção escolhida, portanto, foi o desenvolvimento de um questionário estruturado auto-administrado, composto de 11 perguntas abertas, o mais recomendado quando o investigador não tem a possibilidade de realizar entrevistas pessoais e, ao mesmo tempo, necessita de coletar dados para pesquisas exploratórias (Hair Jr. *et al.*, 2003). Para estes autores, as questões abertas oferecem informações muito ricas, porém os respondentes devem ser articulados e estar dispostos a fornecer uma resposta completa. Portanto, as perguntas abertas somente devem ser utilizadas em casos onde não é possível coletar dados de outra forma, como foi o caso desta investigação.

Após definir que tipo de instrumento de coleta de dados utilizar, o investigador desenvolveu o questionário. Os objetivos eram: avaliar a percepção dos editores quanto à missão da universidade; verificar a percepção dos editores quanto à relevância da universidade, tanto para as publicações científicas, quanto para a sociedade de modo geral; avaliar a influência mútua entre universidade e publicações científicas; identificar as demandas das publicações científicas quanto à universidade; perceber como os editores vêem a universidade atual, bem como o que seria, para eles, a universidade ideal; avaliar a participação das publicações científicas na universidade.

Ciente dos objetivos, o investigador desenvolveu uma primeira versão do questionário, ainda em português, e realizou um pré-teste com dois professores especializados tanto em pesquisa científica, quanto em gestão universitária. Após este pré-teste, ambos os professores apontaram falhas, que foram corrigidas e novamente o questionário foi avaliado pelos mesmos professores, chegando-se assim a uma versão final em português. Em seguida, fez-se a tradução do questionário para o inglês, afinal todos os editores pesquisados dirigem publicações em inglês. Para validar o conteúdo do inquérito em inglês, foi solicitado a um tradutor profissional que fizesse a tradução do inglês para o português. Não se identificou falhas.

Após os testes realizados, a versão final do questionário (apêndice C, p. 417) foi enviada por *email* em 17 de abril de 2010 para todos os 10 editores. Dos 10 questionários, um foi devolvido em branco (da área das ciências exatas), dois não foram devolvidos (um das ciências exatas e outro da área biológica) e os demais sete foram devolvidos preenchidos no próprio *email*, sendo que o último chegou em 04 de maio de 2010. Não se obteve a informação de quanto tempo, em média, os editores levaram para preencher o inquérito.

Após o recebimento dos questionários preenchidos, os mesmos foram traduzidos por um tradutor profissional, sendo que as informações traduzidas para o português foram os dados analisados.

7.4.1.4 Técnicas de Análise dos Dados

Após a conclusão da coleta dos dados, mais uma vez, a análise dos dados utilizou a análise de conteúdo (Denscombe, 2003). Na investigação em questão, a análise teve por objetivo identificar as demandas do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações, bem como suas percepções quanto à missão, relevância e influência da universidade, a comparação entre a realidade atual e a situação ideal da universidade, e a participação, contribuição e influência deste *stakeholder* sobre a universidade, por intermédio das informações obtidas junto aos editores pesquisados que, conforme descrito anteriormente, foram um meio de se obter evidências indiretas do *stakeholder* pesquisado. Outra vez contando com o auxílio do *software* Atlas/ti (Muhr, 1995), buscou-se agrupar, por meio de códigos, as regularidades e variabilidades baseadas nas repetições das respostas obtidas.

Nesta pesquisa, os códigos foram estabelecidos inicialmente pelas palavras-chave de cada questão (missão, relevância, influência, expectativas, necessidades, desejos, situação atual, modelo ideal, participação, contribuição). Após inserir os dados no *software* Atlas/ti, os códigos foram criados no sistema, e, em seguida, realizou-se o agrupamento das falas dos entrevistados em regularidades e similaridades de acordo com a codificação estabelecida. Desta forma, a análise de todas as entrevistas resultou em um conjunto de informações que se relacionavam com os códigos já citados. Isto permitiu extrair as demandas do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações, os fatores que especificam as suas percepções de relevância e influência da universidade sobre a sociedade e sobre eles próprios, as variáveis que comparam a universidade atual e a ideal, e as formas de participação, contribuição e influência das comunidades científicas e suas publicações sobre a universidade.

7.4.1.5 Análise dos Dados

Depois dos dados traduzidos e de terem sido inseridos no *software*, a codificação realizada permitiu agrupar as falas comuns dos respondentes quanto a cada um dos temas abordados nesta investigação. Cabe ressaltar que as falas dos inquiridos, citadas na sequência, foram originalmente escritas em inglês. Apesar disto, cada comentário dos respondentes onde a tradução foi literal, aparece entre aspas (mesmo escrito em português), para reforçar que foi o argumento utilizado pelos pesquisados e não pelo pesquisador.

A primeira questão do inquérito tratava da percepção dos editores quanto à missão da universidade. Como era de se esperar, a missão neste caso esteve muito relacionada à investigação:

“... no meu ponto de vista, a universidade deve conservar, desenvolver, transmitir e aplicar conhecimentos, isto tudo ao longo do tempo, ao longo de várias gerações ...”,

“... a universidade liga-se ao conhecimento científico. É o lugar onde a ciência acontece, a universidade está ligada às descobertas do ser humano ...”.

Portanto, de acordo com a maioria dos editores, universidade e novos conhecimentos caminham juntos. Por outro lado, um dos editores lembrou-se de um dos principais beneficiários da universidade, a sociedade. Para este editor, *“... a universidade tem como missão atender as necessidades da sociedade, claro, em termos de conhecimentos e educação...”*.

Já outros dois editores citaram o ensino, ao comentarem:

“... a missão da universidade é criar conhecimentos. E também educar pessoas ...”,

“... no meu entendimento, a universidade tem uma missão ligada ao conhecimento, ao produzi-lo e disseminá-lo ...”.

Em resumo, foi possível constatar cinco visões diferentes de missão da universidade:

- Conservar, desenvolver, transmitir e aplicar conhecimentos através de gerações;
- Produzir e disseminar conhecimentos;
- Desenvolver a ciência;
- Criar conhecimentos e educar pessoas;
- Atender as necessidades da sociedade.

Percebe-se nas respostas dos editores que a missão da investigação sobressai, o que era esperado, afinal a atuação dos editores está muito relacionada à pesquisa científica. Apesar disto, alguns deles não se esqueceram do ensino e dos serviços à sociedade, isto é, os respondentes, de um modo geral, citaram a missão da universidade como sendo a investigação, o ensino e os serviços à sociedade, exatamente como fizeram anteriormente Bell (1973) e Kerr (1995), que definiram a missão da universidade como a produção e a transmissão de conhecimentos.

A segunda parte do questionário era composto por duas perguntas, que estavam relacionadas à relevância da organização universitária. Primeiro, questionou-se a respeito da relevância da universidade para a sociedade. Todos os sete editores afirmaram ser a universidade uma organização relevante para a sociedade. Eles explicaram de modo diferente:

“... a universidade e os conhecimentos que produz contribuem para o desenvolvimento social...”.

“... a relevância da universidade está na criação e desenvolvimento dos conhecimentos, que faz os países, e as suas populações, evoluírem e melhorarem a qualidade de vida de seus cidadãos ...”.

Outras explicações semelhantes surgiram, o que levou a resumir a relevância da universidade para a sociedade em cinco formas diferentes: procura resolver os problemas sociais; fornece conhecimentos que tornam possível o desenvolvimento social; entrega à sociedade novos conhecimentos e pessoas mais educadas; cria e dissemina conhecimentos, que fazem um país evoluir; forma pessoas com os conhecimentos necessários para desenvolver a sociedade.

Em resumo, os editores colocaram a universidade como uma organização central na sociedade, capaz de provocar mudanças profundas em uma nação. Esta percepção de centralidade e liderança nas mudanças sociais já foi referida anteriormente por Graham (1998), e que corresponde à atual visão dos editores. Observa-se desta forma que os atuais editores vêem a universidade como uma organização capaz de fazer evoluir a sociedade.

No que se refere especificamente à relevância da universidade para as publicações científicas, um dos pilares das comunidades científicas, mais uma vez todos os editores concordaram que a universidade apresenta relevância para as publicações científicas. As justificativas foram variadas:

“... é o lugar que hospeda as comunidades científicas, que desenvolvem suas pesquisas, que serão publicadas em nossas publicações científicas ...”.

“... a universidade é quem fornece as estruturas que permitem conduzir pesquisas, matéria prima das publicações científicas ...”.

“... a relevância da universidade é óbvia, parte das publicações científicas são geridas dentro das universidades ...”.

“... é a organização que reúne investigadores e oferece meios, não só estruturais, mas também financeiros e de pessoal, para a realização de investigações que serão depois publicadas ...”.

Estas foram algumas justificativas para demonstrar a relevância das universidades para as publicações científicas, que se mantêm graças às pesquisas que são realizadas dentro das universidades. Em resumo, pode-se tirar cinco justificativas para confirmar a relevância da universidade para as publicações científicas:

- Organização que reúne investigadores e oferece meios para a realização de pesquisas que serão posteriormente publicadas;
- Organização onde parte das revistas científicas são geridas;
- Organização que hospeda a comunidade científica;

- Organização que fornece estruturas que permitem conduzir investigações, a matéria prima das publicações científicas;
- Organização que provê aos investigadores o acesso às publicações científicas em todo o mundo.

Percebe-se, com as respostas dos editores, que a universidade é o local onde as investigações (em sua maioria) acontecem, principalmente aquelas que serão posteriormente publicadas nos periódicos científicos, em praticamente todas as áreas do conhecimento. Neste sentido, a universidade assume o papel de fomentar a produção de conhecimento, especialmente na pesquisa básica, que algumas vezes pouco interessa ao mercado (Kinsler, 2007). Além disso, segundo os editores, a universidade também exerce o papel de criar e manter as publicações científicas, isto é, sem as universidades, provavelmente não existiriam tantos periódicos científicos como há atualmente.

Após analisar a missão e a relevância da universidade, as questões seguintes tratavam da influência mútua entre a universidade e as publicações científicas. Segundo um dos editores, *“... dificilmente existiriam tantas publicações científicas caso a universidade não apoiasse estas publicações. Por outro lado, ao contar com uma publicação científica dentro da universidade, alguns acadêmicos podem querer influenciar o direcionamento da publicação, o que é perigoso ...”*. Outro editor destacou que *“... colocar a produtividade científica como um dos critérios de progressão de carreira do professor e/ou investigador deu um forte impulso no surgimento e crescimento das publicações em nível mundial ...”*.

Com relação à influência da universidade sobre as publicações científicas, todos os editores destacaram que há influência por diversos motivos:

- As macro decisões da universidade podem influenciar a criação e manutenção de publicações científicas;
- É a universidade quem determina os custos e as estruturas que são destinadas às publicações científicas sediadas no interior da universidade;
- A universidade pode influenciar o conteúdo, a direção e/ou os processos da publicação científica;
- A universidade pode estimular a produção científica junto a professores e/ou investigadores, por exemplo, como um critério de progressão na carreira;
- A universidade pode direcionar as pesquisas para uma determinada área de conhecimento, influenciando as publicações científicas da área específica e de outras áreas correlatas.

Desta forma, percebe-se com clareza que a universidade pode influenciar as publicações científicas de duas formas: uma é apoiando a criação e manutenção de publicações científicas dentro da universidade; a outra refere-se ao estímulo à investigação e posterior publicação

das pesquisas efetuadas, sendo esta uma das formas da universidade aparecer para o meio acadêmico e para o mercado (Clark, 1998).

Quando se analisou o inverso, ou seja, a influência das publicações científicas sobre as universidades, um dos editores afirmou: “... *uma publicação científica de renome pode direcionar as universidades em suas decisões sobre as pesquisas a serem realizadas internamente ...*”. Já outro editor focalizou a publicação científica como um meio de unir as comunidades científicas: “... *os artigos publicados geram contatos entre investigadores. Isto quer dizer que as publicações científicas aproximam pesquisadores de áreas comuns, mas que estejam no mais diversos lugares do planeta ...*”. A visibilidade do nome da universidade também foi comentada: “... *algumas universidades garantem mais recursos financeiros quando seus pesquisadores publicam os resultados de seus estudos ...*”.

Considerando as respostas obtidas, percebeu-se que todos os editores consideram que as publicações influenciam os rumos da universidade, por exemplo, na alocação de recursos internos (onde é vantajoso investir em pesquisa?) e no aumento do conhecimento interno da universidade, melhorando as pesquisas em curso, ou mesmo a iniciar. Em resumo, a influência das publicações científicas sobre a universidade foram assim justificadas: podem influenciar o direcionamento das pesquisas da universidade; podem influenciar o recebimento de recursos da universidade; podem contribuir para a ampliação do conhecimento interno na universidade; podem contribuir para a distribuição dos recursos internos na universidade (quando um dos critérios de distribuição é a produtividade científica); podem aproximar pesquisadores que realizam investigações comuns, porém que ficam distantes geograficamente; podem ampliar a rede de contatos dos investigadores de uma universidade.

Estes fatores, que demonstram a influência das publicações científicas sobre as universidades, focalizam-se nas decisões internas da universidade quanto à investigação e na visibilidade da universidade. Tanto um quanto outro podem provocar mudanças significativas na gestão da própria instituição, exigindo-se da mesma maior competência gerencial (Birnbaum, 2000).

A etapa seguinte do roteiro tratava das demandas dos editores. Demandas podem ser expectativas, necessidades ou desejos. Desta forma, foram elaboradas cinco perguntas, uma específica sobre expectativa, outra sobre desejos, uma terceira sobre necessidades e ainda duas perguntas, uma relacionada à realidade atual da universidade, e outra sobre a universidade ideal, compondo assim as demandas dos editores.

Ao analisar as respostas perceberam-se três direcionamentos para as demandas dos editores. Uma, a mais presente, foi a questão da investigação dentro da universidade, que resulta em artigos a serem publicados. Neste sentido, alguns comentários dos editores demonstraram a preocupação dos mesmos com as pesquisas realizadas nas universidades:

“... a universidade ainda pouco estimula a participação de seus alunos nos projetos de investigação da universidade ..”,

“... as estratégias da universidade podem influenciar as linhas de pesquisa de seus investigadores ...”,

“... que eu me lembre, o único lugar que estimula e permite a realização de pesquisas básicas é na universidade. São estas pesquisas que resultam grande parte dos artigos que publicamos ...”,

“... sem o apoio financeiro das universidades, as investigações seriam muito difíceis de concretizar ...”.

Outro direcionamento das demandas colocadas pelos editores, referiu-se às publicações científicas que ficam localizadas dentro da universidade. Desta forma, algumas preocupações dos editores referiram-se à manutenção destas publicações:

“... a universidade é o principal suporte de determinadas publicações científicas, dando apoio financeiro e de estrutura, tanto física quanto de pessoal ...”,

“... apesar das universidades hospedarem publicações científicas, até hoje não tive nenhuma experiência de tentativa de interferência da gestão da universidade sobre o direcionamento e conteúdo da revista ...”.

Além disso, um editor ainda referiu-se aos eventos científicos, terceiro direcionamento encontrado. Para este editor, a universidade deve propiciar a realização de eventos científicos dentro da universidade, bem como apoiar seus professores e/ou investigadores quando estes se interessam em participar dos eventos de sua área. O editor em questão colocou que são estes eventos que ajudam a melhorar as pesquisas em curso.

Assim, considerando as respostas dos editores, foi possível identificar 20 demandas diferentes, 12 referentes à pesquisa dentro da universidade, 6 referentes ao acolhimento e hospedagem das publicações científicas no interior da universidade, e 2 referentes a eventos científicos. O quadro 7.3 resume estas demandas.

Quadro 7.3 - Resumo das demandas dos editores

Grupo	Demandas
Investigação na Universidade	A universidade deve propiciar a estrutura necessária para os seus professores e/ou investigadores realizarem as suas pesquisas.
	As universidades devem apoiar financeiramente os projetos de pesquisas, podendo ser com recursos próprios ou captando recursos de terceiros.
	Um corpo de investigadores exclusivos tende a melhorar as pesquisas em uma universidade.
	As universidades devem estimular os seus professores a envolverem os alunos nas investigações que realizam.
	A universidade deve destinar algum tempo dentro dos seus cursos para que professores e alunos realizem pesquisas.
	Os investigadores necessitam de apoio para se aproximarem de financiadores e empresas, e este apoio deve ser dado pela universidade.
	O acesso de professores e/ou investigadores às publicações científicas é algo que somente a universidade pode propiciar.
	As universidades devem incentivar a cooperação entre investigadores de diferentes universidades.
	As estratégias da universidade podem ser o ponto de partida para as linhas de pesquisa dos investigadores.
	É a universidade quem facilita a disseminação dos resultados das suas investigações.
	O estímulo por parte da universidade na realização, por seus investigadores, de pesquisa básica contribui de modo significativo para as publicações científicas.
	A universidade deve reconhecer o mérito dos investigadores que disseminam o conhecimento científico, quando estes publicam os resultados das suas investigações.
Publicações Científicas no Interior da Universidade	É a universidade quem propicia a infra-estrutura necessária para que as publicações científicas possam existir.
	O apoio financeiro da universidade permite a existência das publicações científicas.
	É importante a universidade permitir e estimular que professores e/ou investigadores tenham tempo para se dedicarem às publicações científicas da própria universidade.
	A universidade deve fornecer pessoal exclusivo para dedicar-se às publicações científicas da universidade.
	A universidade não deve tentar interferir no direcionamento e conteúdo das suas publicações científicas.
	Cabe à universidade estimular a criação de novas publicações científicas, e a melhoria contínua das publicações científicas existentes na universidade.
Eventos Científicos	A universidade deve acolher, sempre que possível, eventos científicos das áreas dos seus professores e/ou investigadores.
	A universidade deve apoiar os seus professores e/ou investigadores para que eles participem de eventos científicos da sua área de pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se as demandas, percebe-se que as preocupações dos editores estão principalmente relacionadas à existência de pesquisas nas universidades. Esta preocupação parece óbvia, afinal são os resultados de tais pesquisas que permitem a criação e manutenção das publicações científicas em geral, independente da área de publicação. Considerando que a investigação nas universidades pode representar uma forma de compensar a redução de recursos recebidos pelas universidades e que são provenientes de governos e alunos, devido ao menor subsídio estatal e à redução contínua do número de estudantes nas instituições de ensino superior (Kerr, 2006), publicar os resultados das pesquisas pode atrair os interesses, tanto do mercado, quanto de governos e acadêmicos, o que pode representar mais recursos e maior visibilidade da universidade. Como consequência disto, a universidade pode tanto

receber mais recursos para investigar, quanto receber mais alunos pela notoriedade que conquista (Clark, 2004).

Aliado a isto está a segunda preocupação mais presente nas falas dos editores: a criação e a manutenção, pelas universidades, das publicações científicas. Tendo em vista que parte das publicações não conseguem se manter sem estarem ligadas a uma instituição de ensino superior (Altbach, 2009), o apoio recebido de tais instituições são importantes para a sobrevivência e o crescimento das publicações científicas sediadas em universidades. Sendo estas o meio mais utilizado para disseminar conhecimentos científicos, as universidades, ao criarem e manterem revistas científicas, passam a ter um importante papel na transmissão de novos conhecimentos para a sociedade global, uma das missões da universidade (Bell, 1973, Kerr, 1995).

Como último grupo de demandas, surgiram os eventos científicos. Estes eventos, segundo os editores, apresentam relevância ao contribuir para os investigadores colocarem as suas pesquisas à prova dos acadêmicos antes de uma publicação. Ou seja, estes eventos contribuem para a melhoria das pesquisas, que posteriormente serão publicadas. Também como contribuição dos eventos científicos, estão as redes de investigadores que se formam após o encontro deles em um determinado evento. Este tipo de rede facilita a cooperação e, por consequência, contribui para melhores investigações (Altbach, 2009). Sendo assim, esperam os editores, as universidades devem apoiar a participação dos seus professores e/ou investigadores em eventos científicos, bem como realizar tais eventos nas suas dependências, o que leva a maior visibilidade da instituição.

Por fim, a última questão da pesquisa referia-se à participação dos editores no desenvolvimento das universidades. Neste caso, as opiniões foram variadas:

“... penso que tanto as decisões editoriais, quanto as avaliações dos revisores, de alguma forma melhoram as investigações realizadas nas universidades. As críticas e sugestões servem como um meio de orientar as pesquisas, sendo uma boa contribuição das publicações científicas para as universidades de maneira geral ...”,

“... eu acredito que as publicações científicas reconhecem as universidades que mais investigam...”,

“... acho que no desenvolvimento das universidades, minha participação como editor é divulgar o nome da universidade que hospeda o investigador, pois isto dá mais credibilidade para a própria universidade ...”.

Portanto, a participação dos editores de publicações científicas nas universidades, segundo os próprios editores pode ser resumida em:

- As decisões de publicação e as avaliações dos revisores contribuem para a melhoria das investigações de uma universidade, ampliando o conhecimento interno da organização;

- As universidades que acolhem publicações científicas de renome têm um aumento de credibilidade e reconhecimento, tanto do mercado, quanto de governos e acadêmicos;
- A divulgação, pelas publicações científicas, das universidades onde os investigadores realizam os seus estudos é uma retribuição destas publicações para com as universidades;
- Os editores de publicações científicas, em muitos casos, também orientam as universidades para que estas melhorem a sua investigação científica (assessoria);
- As publicações científicas, ao publicarem os resultados de pesquisas, indiretamente reconhecem as universidades que mais apóiam o desenvolvimento científico de uma ou mais áreas;
- As publicações científicas ampliam as redes de contatos (científicos ou não) das universidades.

Vê-se desta forma que a contribuição que as publicações científicas trazem para as universidades está muito relacionada com a imagem da organização. Além de contribuir para a melhoria das pesquisas realizadas internamente (por meio dos revisores, que apresentam críticas e sugestões), para os editores, o maior ganho das universidades refere-se à credibilidade e reputação. Ou seja, as universidades que mais publicam ganham mais visibilidade e notoriedade junto à sociedade (Kinser, 2009). Esta tem sido uma das formas de diferenciar as instituições de ensino superior de uma forma geral (Reisz, 2007). Portanto, as publicações científicas cumprem um papel importante na realidade atual das universidades.

7.4.1.6 Limitações da Pesquisa

A principal limitação desta investigação foi obter as respostas dos editores. Contrário às expectativas iniciais, foi necessário o pesquisador solicitar mais de uma vez que os editores respondessem ao questionário enviado, o que acabou por acontecer.

Outra limitação foi o pequeno número de editores investigados. Para generalizar os resultados (as demandas encontradas e as demais variáveis investigadas) foi preciso realizar, na seqüência, uma pesquisa de caráter descritivo-quantitativo para confirmar os resultados obtidos, como já explicado e realizado na pesquisa com os alunos.

7.4.2 Passo 4b: Pesquisa Quantitativa com as Comunidades Científicas e suas Publicações

O objetivo desta investigação, referenciada como o passo 4b, foi confirmar os resultados obtidos na pesquisa exploratória-qualitativa com os editores. Portanto, esta pesquisa de caráter confirmatório procurou quantificar as percepções dos editores (representantes do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações) com relação à: confirmação e

classificação por importância das demandas e satisfação atual com as mesmas; participação dos editores e suas publicações científicas nas universidades; relevância da universidade para a sociedade e para as publicações científicas especificamente (segundo os editores); missão da universidade na visão dos editores; influência mútua entre a universidade e as publicações científicas.

7.4.2.1 Delineamento e Caracterização da Pesquisa

No intuito de atingir estes objetivos, a investigação confirmatória utilizou uma metodologia descritiva-quantitativa (Hair Jr. *et al.*, 2003). O uso da metodologia descritiva explica-se porque o objetivo pretendido foi a descrição da realidade analisada a partir das percepções dos editores.

E foi quantitativa porque buscou-se quantificar tais percepções, procurando-se confirmar estatisticamente os resultados obtidos na pesquisa exploratória, descrita anteriormente. Portanto, considerando os objetivos pretendidos, a metodologia escolhida revelou-se a mais adequada.

7.4.2.2 População e Delimitação da Amostra

A população-alvo desta investigação foram os editores de revistas indexadas no ISI, conforme explicado e justificado no passo 3b. Esta população-alvo é finita, sendo composta por 6.620 publicações em 232 áreas científicas (base 2008, ver ISI, 2010). Mais uma vez, encontrou-se uma estrutura de amostragem estratificada desproporcional, sendo os estratos as áreas científicas, que possuem quantidades não-proporcionais de publicações (Hair Jr. *et al.*, 2003). Ou seja, como nas investigações anteriores, todas as publicações indexadas no ISI, de todas as áreas, foram consideradas como potenciais respondentes. Porém, neste caso, não foi possível convidar a todas as publicações para participarem desta investigação, pois não se encontrou um meio rápido que permitisse convidar todas as publicações indexadas. A única forma seria contatar uma a uma, algo inviável pela quantidade de publicações indexadas. Desta forma, decidiu-se entrar em contato com as 1.000 publicações com mais alto fator de impacto.

A escolha deste número deveu-se à necessidade de se obter um número de respostas suficientemente grande para que os resultados das análises fossem válidos estatisticamente, permitindo desta forma a generalização dos mesmos. Nesta investigação, a amostra mínima necessária para a validação estatística, de acordo com a já explicada fórmula de Malhotra (1999), foi de 377 inquéritos corretamente preenchidos para um erro de 5%. Apesar dos 1.791 *emails* enviados para as 1.000 publicações escolhidas (diversas contam com mais de um editor), somente 302 responderam. Após a conferência das respostas recebidas, 26 inquéritos

foram excluídos (por falhas no preenchimento) e 276 foram considerados válidos para as análises. Esta quantidade de questionários permitiu validar estatisticamente os dados coletados, porém com um erro de 5,89%, maior do que o pretendido inicialmente.

É importante destacar que este estudo pretendeu analisar as publicações científicas em geral, e não de alguma área especificamente. Desta forma, não foram estabelecidas amostras específicas por área científica, mas sim, considerou-se o fator de impacto de cada publicação como um modo de considerar a influência da publicação no meio científico (independente da área de conhecimento). Isto não impede que posteriormente sejam realizadas as mesmas análises aqui apresentadas para determinadas áreas de conhecimento.

Quanto às taxas de respostas, esta ficou em 15,41%. Este percentual demonstra, diferente do esperado, um baixo número de respostas quando comparado com a quantidade de questionários enviados. Além disso, a quantidade final de inquéritos recebidos devidamente preenchidos não ultrapassou a amostra mínima necessária para a validação estatística dos resultados para um erro de 5%, sendo então necessário considerar um erro maior (5,89%) nas análises estatísticas.

7.4.2.3 Técnicas de Coleta de Dados

Da mesma forma da pesquisa com os alunos, nesta investigação, o inquérito foi construído tomando por base os resultados da pesquisa exploratória realizada com os editores. Este inquérito caracterizou-se por ser auto-aplicado, estruturado e não disfarçado (Hair Jr. *et al.*, 2003). A diferença principal foi que o inquérito em questão foi desenvolvido em língua inglesa, afinal os potenciais respondentes eram editores de publicações científicas escritas em inglês, estando sediados em diversas partes do planeta. Somente um inquérito em inglês permitiria concluir esta investigação com sucesso.

No início do questionário, fez-se uma breve descrição dos objetivos e a justificativa da pesquisa, bem como foram fornecidas instruções aos respondentes. Na sequência, elaborou-se questões referentes a cada variável: missão da universidade, relevância da universidade para a sociedade e especificamente para as publicações científicas, influência mútua entre a universidade e as publicações científicas, demandas dos editores de publicações científicas quanto à universidade, satisfação dos editores quanto a estas demandas e participação dos editores e suas publicações no desenvolvimento da universidade. Ao final, foram elaboradas questões que caracterizaram o respondente. O questionário final é apresentado no apêndice D (p. 421).

Quanto à percepção dos editores a respeito da missão da universidade, foram oferecidas cinco opções de respostas aos inquiridos (obtidas na pesquisa exploratória), além de uma alternativa aberta (“outro”), caso o respondente não concordasse com nenhuma das opções,

que solicitava uma justificativa por esta opção. No caso desta questão, o inquirido poderia indicar somente uma alternativa.

Em seguida, tratou-se da relevância da universidade para a sociedade. Foram disponibilizadas cinco opções aos respondentes, também provenientes da pesquisa exploratória. Caso o inquirido não concordasse com nenhuma destas cinco opções, ele poderia responder sim ou não (duas alternativas distintas) e justificar a sua resposta. O mesmo foi feito com relação à relevância da universidade para as publicações científicas, cinco alternativas fechadas provenientes da pesquisa exploratória com os editores, e duas opções abertas. Nestas duas questões, o respondente poderia escolher até três alternativas.

Quanto à influência mútua entre a universidade e as publicações científicas, fez-se exatamente o mesmo das duas questões anteriores: na influência da universidade sobre as publicações científicas, cinco opções fechadas de resposta (extraídas da pesquisa exploratória) e duas opções abertas, que exigiam justificativas; na influência das publicações científicas sobre a universidade, mais uma vez cinco alternativas fechadas (provenientes da pesquisa qualitativa) e duas abertas. Em ambas as perguntas o inquirido poderia escolher até três alternativas.

Com relação às demandas dos editores, foi necessário alterar o modelo de questão utilizado até aqui. Inicialmente buscaram-se as 20 demandas encontradas na pesquisa exploratória e elaborou-se uma escala de diferencial semântico de 5 pontos (ou escala tipo Likert, Hair Jr. *et al.*, 2003), no qual o respondente escolhia entre discordo totalmente, discordo parcialmente, nem discordo nem concordo, concordo parcialmente, concordo totalmente, não sabe / não responde (para o caso do inquirido não querer ou não saber responder à afirmativa). Cada demanda permitia somente uma resposta. Porém, duas das 20 demandas exigiam afirmar duas coisas na mesma afirmativa (segunda demanda, referente aos recursos financeiros próprios e/ou de terceiros, e décima oitava demanda, referente à criação de novas publicações e melhoria das existentes). Isto exigiu que estas demandas fossem separadas e passou-se a ter 22 demandas. Após o respondente colocar o seu grau de concordância com cada uma das 22 demandas, era solicitado ao mesmo, no papel de editor de uma publicação científica, sua expectativa geral com relação às universidades atuais (uma pergunta com seis alternativas - muito baixa, baixa, média, alta, muito alta, não sabe / não responde).

Tendo respondido a respeito das expectativas (demandas), a questão seguinte abordava a satisfação dos editores com relação às mesmas demandas. A medição da satisfação foi semelhante à medição das demandas, ou seja, questionou-se o respondente quanto ao seu grau de satisfação para cada uma das 22 demandas. Como opções de resposta, o inquirido poderia escolher entre muito insatisfeito, insatisfeito, nem satisfeito nem insatisfeito, satisfeito, muito satisfeito, não sabe / não responde. Após avaliar a satisfação individual com

cada demanda, o respondente manifestava-se quanto à sua satisfação geral com as atuais universidades, sendo que as alternativas de respostas eram as mesmas que mensuraram a satisfação dos editores com relação às 22 demandas.

O último tema era a participação dos editores e suas publicações nas universidades. Como realizado nas primeiras perguntas, foram dadas seis opções fechadas de resposta (extraídas da pesquisa exploratória) e duas opções abertas (sim, não), que exigiam justificativas. Neste caso, o inquirido poderia anotar quantas opções quisesse.

As últimas sete questões do inquérito objetivaram caracterizar o respondente: país onde o editor vive, país-sede da publicação científica, área científica da publicação, idade, gênero, tempo de experiência no meio científico, tempo de experiência como editor de publicações científicas. Este tipo de caracterização pode contribuir para agrupar percepções comuns entre os editores. Porém, neste caso, o objetivo foi mapear as respostas para detectar algum viés na investigação, por exemplo, somente respostas de uma determinada área científica. O controle utilizado aqui visou garantir que as respostas fossem generalistas, o que evita erros na validação estatística dos dados coletados e nas análises dos resultados.

Finalizado o questionário inicial em português, primeiro fez-se um pré-teste para a validação do conteúdo junto a dois professores-investigadores especializados tanto em gestão universitária, quanto em métodos de pesquisa nesta área específica. Na análise destes especialistas surgiram dúvidas e foram indicados erros na construção do inquérito. Estas questões foram resolvidas e validadas pelos especialistas. Na sequência, o questionário foi traduzido para o inglês e posteriormente transferido para um *software* específico para inquéritos *on-line*.

Após a conclusão destas tarefas, o inquérito foi analisado por um tradutor profissional, para conferir a validade do conteúdo em inglês. Após os ajustes apontados pelo tradutor, o inquérito foi validado por este profissional. Em seguida, foram escolhidos 8 professores-investigadores (com experiência em editoria de publicações científicas) para responderem ao inquérito em inglês. Eles levaram em média cinco minutos para responder ao questionário. Não surgiram dúvidas, sendo que o conteúdo do inquérito foi considerado válido. Enfim, após estes pré-testes, o questionário foi considerado pronto para ser aplicado (apêndice D, p. 421).

Para a divulgação deste inquérito, o investigador teve de buscar na *internet* os contatos dos editores das 1.000 publicações científicas indexadas no ISI e com maior fator de impacto. Após obter os contatos de *email* dos editores destas publicações selecionadas para a pesquisa, o investigador enviou um *email* para cada editor, totalizando 1.791 *emails*. Foi solicitada a participação na investigação, sendo que o preenchimento do questionário era realizado de modo *on-line*. Este processo aconteceu no período de 09 a 14 de maio de 2010. Os inquéritos devidamente preenchidos foram recebidos no período de 09 a 30 de maio. Após esta data, avaliaram-se os dados coletados, procurando identificar algum viés nas respostas, ou mesmo

falhas/problemas no preenchimento dos questionários devolvidos. Dos 302 inquéritos recebidos, 276 foram considerados válidos.

7.4.2.4 Técnicas de Análise dos Dados

Concluída a coleta dos dados, as análises, como já explicado, foram quantitativas. Os métodos utilizados foram os mesmos da investigação realizada com os alunos. Isto é, quanto à caracterização dos inquiridos, fez-se as análises descritivas (proporções e médias) das respostas referentes aos países (morada do editor e sede da revista), área científica das publicações, idade, gênero e anos de experiência profissional no meio científico e atuando como editor. Nesta análise, objetivou-se encontrar tendências nas respostas, algo que poderia comprometer a generalidade dos dados.

Nas análises referentes às respostas obtidas sobre a missão da universidade, a relevância da universidade para a sociedade e para as publicações científicas, a influência mútua entre a universidade e as publicações científicas, e a participação dos editores e suas publicações científicas no desenvolvimento da universidade, análises descritivas de proporções de respostas foram utilizadas para compreender e descrever as percepções dos respondentes. As proporções obtidas foram suficientes para se chegar a conclusões a respeito de cada um dos temas.

Quanto às análises de demandas (expectativas) e satisfação, inicialmente obteve-se os resultados descritivos (médias, desvio-padrões, variâncias). Estes resultados permitiram as primeiras conclusões a respeito destes dois temas. Em seguida, para aprofundar as análises, fez-se uso da regressão linear múltipla (exatamente como feito na análise da investigação com os alunos).

Nesta pesquisa, as variáveis dependentes foram a expectativa e a satisfação gerais dos editores com relação à universidade. Quanto às variáveis independentes, estas foram as 22 demandas testadas e que foram avaliadas em termos individuais de expectativas e satisfação. A análise utilizada permitiu encontrar quais demandas influenciam mais a expectativa e a satisfação dos editores com relação à universidade.

Por fim, a classificação por importância das demandas também seguiu o método de Garver (2003), que indicou as demandas chave (alta nota declarada e significância estatística), básicas (alta nota declarada e não significância estatística), amplificadoras (baixa nota declarada e significância estatística) e secundárias (baixa nota declarada e não significância estatística). Com este método e com as análises descritas, alcançaram-se os objetivos desta pesquisa, a confirmação e a classificação por importância das demandas encontradas na investigação exploratória, bem como a quantificação das percepções dos editores quanto à: sua satisfação com tais demandas; sua participação no desenvolvimento da universidade;

relevância da universidade para a sociedade e especificamente para as publicações científicas; missão da universidade segundo os editores; influência mútua entre a universidade e as publicações científicas. Os resultados encontrados podem auxiliar os gestores universitários quanto às principais demandas das comunidades científicas e suas publicações, indicados como um dos principais *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas.

7.4.2.5 Análise dos Dados

Seguindo a lógica das análises anteriores, a análise dos dados coletados iniciou-se pela avaliação da amostra, no intuito de garantir a generalidade dos dados obtidos junto aos editores. Na sequência, realizaram-se as análises descritivas das variáveis: missão da universidade na visão dos editores, relevância da universidade para a sociedade e para as publicações científicas, influência mútua entre a universidade e as publicações científicas, participação das publicações científicas e seus editores na universidade, expectativas e satisfação dos editores quanto às demandas identificadas na pesquisa qualitativa realizada anteriormente.

Para complementar as análises, fez-se a regressão linear múltipla com as variáveis expectativas (demandas) e satisfação, que permitiu extrair as demandas chave, básicas, amplificadoras e secundárias, bem como se identificou as demandas que mais influenciam a satisfação dos editores, representantes do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações. Segue a descrição de toda a análise realizada.

7.4.2.5.1 Caracterização da Amostra

Esta análise buscou a validação da amostra, ou seja, procurou-se encontrar possíveis erros ou viés nas respostas obtidas, utilizando-se para isto variáveis de controle, neste caso as características dos respondentes (raciocínio este já explicado anteriormente). A tabela 7.20 resume a caracterização dos editores que responderam à pesquisa.

Tabela 7.20 - Resumo da caracterização dos respondentes da pesquisa

Caracterização dos Respondentes		
País de Origem do Editor	Estados Unidos da América (EUA)	62,32%
	Reino Unido	17,39%
	Canadá	5,07%
	Austrália	2,90%
	Alemanha	1,45%
	Holanda	1,45%
	Outros países	9,42%
País-sede da Publicação Científica	Estados Unidos da América (EUA)	55,79%
	Reino Unido	25,36%
	Holanda	8,70%
	Dinamarca	1,45%
	Outros países	8,70%
Área Científica da Publicação	Ciências Exatas	14,49%
	Ciências Biológicas e da Saúde	39,13%
	Ciências Sociais e Humanas	42,75%
	Não Respondeu	3,63%
Idade	Média	55,73 anos
	Mínima	28 anos
	Máxima	85 anos
Gênero	Masculino	79,71%
	Feminino	20,29%
Tempo de Experiência no Campo Científico	Média	30,58 anos
	Mínima	3 anos
	Máxima	65 anos
Tempo de Experiência como Editor	Média	11,54 anos
	Mínima	1 ano
	Máxima	50 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se a tabela 7.20, percebe-se que os editores e as publicações científicas, majoritariamente, estão concentrados nos EUA e no Reino Unido. Este resultado explica-se por serem publicações científicas escritas em inglês, e isto explica a origem de seus editores. Sendo a língua inglesa aquela que domina o meio científico, nada mais natural que tanto as publicações quanto os editores estejam, em sua maioria, sediados em países de língua inglesa. Portanto, este resultado não causou surpresa, pois uma breve consulta no ISI (2010) permite constatar a predominância de editores e de publicações científicas em países como EUA, Reino Unido, Canadá e Austrália. Porém, uma implicação importante aqui é que o domínio destes países pode tornar mais difícil a publicação de pesquisas realizadas por investigadores de países periféricos, como países da América Latina, da África ou da Ásia, conforme afirmaram Collin *et al.* (1996).

Outra análise, esta uma importante variável para garantir a generalidade dos dados, foi a área científica das publicações. Percebeu-se que a maioria dos respondentes é composta por editores de publicações ligadas às áreas de Ciências Sociais e Humanas, especialmente psicologia, sociologia, economia e gestão. Pelo número de publicações nesta área (um terço das publicações no ISI), e pelas características desta área, a tendência para responder

inquéritos se mostrou mais presente neste grupo de editores. Também ocorreu um bom número de respostas de editores de revistas da área de Ciências Biológicas e da Saúde, com destaque especial para publicações ligadas à medicina. Já editores das Ciências Exatas se mostraram mais resistentes e somente parte dos editores responderam ao inquérito. Apesar das diferenças entre as áreas, não se observou nenhuma tendência nas respostas, o que valida os dados coletados.

Outra constatação dos dados dos respondentes foi que para ser editor, na maioria dos casos, é preciso já ter uma idade mais avançada (pois a média foi superior a 55 anos), bem como ter uma vasta experiência como cientista (média superior a 30 anos). Isto demonstra que para ser editor, é preciso ter um amplo domínio sobre uma área científica e isto demanda muitos anos como investigador (Pöschl, 2004). Após atingir o *status* de editor, percebeu-se que esta posição é quase perene, afinal a média de anos da atuação dos respondentes como editores foi superior a 11 anos, ou seja, as publicações científicas tendem a ter os mesmos editores por muitos anos.

Por fim, um resultado que chamou atenção foi a pouca presença de editores do gênero feminino. Constatou-se neste caso que a editoria de publicações científicas ainda é um campo dominado pelos homens, e as mulheres ainda buscam seu espaço dentro de uma das funções mais prestigiadas da academia, a editoria de publicações científicas indexadas no ISI, como também observaram Wennerás e Wold (2001) e Zuckerman (2001).

Em resumo, após a análise dos dados dos inquiridos, concluiu-se que a amostra obtida parece representar a realidade dos editores das publicações científicas. Apesar do recebimento de um número relativamente baixo de respostas, as mesmas demonstram ser úteis, pois preservou-se a generalidade da amostra. Por fim, como o objetivo desta investigação não pretendia realizar análises dos estratos da população-alvo, pesquisas futuras podem explorar os dados coletados, com análises separadas por países ou regiões, por área científica, por idade, por gênero, ou mesmo por experiência como cientista e/ou como editor, fazendo-se comparações entre os resultados gerais e os resultados específicos para uma determinada variável. É o caso, por exemplo, de investigar a questão do gênero, avaliando-se as diferentes percepções entre editores femininos e masculinos, procurando compreender o porquê desta maioria masculina na liderança das publicações científicas com mais prestígio. Esta e outras possibilidades de pesquisa podem ser desenvolvidas posteriormente, sendo que estes resultados podem representar importante contribuição e esclarecer de modo mais aprofundado o entendimento sobre este importante *stakeholder* das universidades.

7.4.2.5.2 Missão da Universidade Segundo os Editores

Como realizado com os alunos, a primeira questão do questionário aplicado junto aos editores era referente à visão dos mesmos com relação à missão da universidade. Esta questão primeiramente procurou confirmar os editores como um *stakeholder* ligado à missão investigação da universidade. Além disso, procurou-se saber o que pensa o editor a respeito da missão da universidade, afinal vários deles também atuam como professores ou gestores universitários (como é possível constatar nas *home pages* das publicações científicas indexadas pelo ISI). A tabela 7.21 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 7.21 - Missão da universidade na visão dos editores

	Missão	Resultados
1	Conservar, desenvolver, transmitir e aplicar os conhecimentos através das gerações	37,68%
2	Produzir e disseminar conhecimentos	18,13%
3	Desenvolver a ciência	0,72%
4	Criar conhecimentos e educar pessoas	42,75%
5	Atender as necessidades da sociedade	0,00%
6	Outra	0,72%

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando-se os resultados apresentados na tabela 7.21, percebe-se que boa parte dos editores viu a universidade como um meio de criar conhecimentos, mas também um local onde se educam pessoas (42,75%). Este resultado não surpreende, afinal muitos dos editores estão ligados às universidades (professores, investigadores, gestores) e possuem uma visão mais ampla da organização.

Apesar disto, percebeu-se que os editores de modo geral focalizam-se primeiro na investigação, algo comum entre pesquisadores (Altbach, 2009). As opções 1 (conservar, desenvolver, transmitir e aplicar os conhecimentos através das gerações) e 2 (produzir e disseminar conhecimentos), apesar de abordarem também o ensino, mostram que a principal missão da universidade é a investigação, não necessariamente para atender a sociedade (terceira missão, Clark, 1998), pois no caso da sociedade, não se obteve nenhuma resposta.

Além disso, alguns poucos editores escolheram a opção “outra”. Entre estes poucos editores, um fez um comentário que chama atenção: cada universidade tem uma missão diferente. Esta visão muito particular, raramente observada na literatura, contraria o que já está tradicionalmente estabelecido, que a missão da universidade é o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços para a sociedade (Bell, 1973, Kerr, 1995). Como esta observação partiu de um editor, é possível considerar que parte da comunidade científica entende que cada universidade pode estabelecer uma missão diferente.

Por outro lado, a grande maioria dos editores confirmou ser a investigação uma importante missão da universidade e que a produção de conhecimentos deve receber maior atenção por

parte da gestão da organização universitária. Desta forma, os representantes das comunidades científicas e suas publicações confirmam-se como sendo um *stakeholder* ligado à investigação das universidades.

7.4.2.5.3 Relevância da Universidade

As duas questões seguintes do questionário tratavam das percepções dos editores quanto à relevância da universidade. Foram abordados dois aspectos: a relevância da universidade para a sociedade e a relevância da universidade para as publicações científicas. O objetivo era perceber a visão dos editores sobre a universidade como uma organização relevante para a sociedade e também para as publicações científicas. Os resultados obtidos referentes ao primeiro objetivo foram resumidos na tabela 7.22.

Tabela 7.22 - Relevância da universidade para a sociedade na visão dos editores

	Relevância da Universidade para a Sociedade	Resultados
1	Não é relevante	0,00%
2	É relevante por fornecer conhecimentos para o desenvolvimento social	15,22%
3	É relevante por procurar resolver os problemas da sociedade	21,01%
4	É relevante por entregar à sociedade novos conhecimentos e pessoas mais educadas	80,43%
5	É relevante por criar e disseminar conhecimentos, fazendo os países evoluírem	51,45%
6	É relevante por formar pessoas com conhecimentos que desenvolvem a sociedade	60,87%
7	É relevante por outros motivos	4,35%

Fonte: Dados da pesquisa

Olhando para a tabela 7.22, a primeira constatação é que todos os editores consideraram a universidade como uma organização relevante para a sociedade. A diferença entre eles foram os motivos atribuídos a esta relevância. Como o editor poderia escolher até três alternativas, os resultados somam mais de 100%.

Corroborando a escolha da missão (citada anteriormente), 80,43% dos editores atribuíram a relevância da universidade aos novos conhecimentos (pesquisa) e à pessoas mais educadas (ensino), uma união não observada nos alunos. Esta fusão de missões foi comentada por Teichler (2000), e pode ser justificada pela participação dos editores nas universidades, como professores, investigadores, consultores, entre outros. Inclusive, a formação de pessoas (ensino) foi a segunda opção mais escolhida (60,87%), sendo que a terceira opção mais indicada mais uma vez fundiu ensino e pesquisa (criar e disseminar conhecimentos, fazendo os países evoluírem foi escolhida por 51,45% dos respondentes). Ou seja, para os editores, a relevância da universidade para a sociedade está atribuída tanto ao ensino quanto à pesquisa (Tam, 2007), e a junção de ambas parece ser o caminho para a universidade confirmar a sua relevância para a sociedade.

Além disso, outra vez percebeu-se a dificuldade dos editores ligarem a universidade diretamente à sociedade, pois as duas opções que tratavam disto foram menos escolhidas

(21,01% e 15,22%), mostrando a distância que o meio científico mantém da sociedade (Clark, 1998). Além disso, 4,53% dos editores escolheram a opção “outros motivos”. Entre os comentários destaque à relevância da universidade por: fornecer estrutura para pesquisas, ajudar a criar empregos, contribuir para a melhoria da vida das pessoas (avanços científicos), contribuir para a prosperidade, e criar novos acadêmicos.

Em resumo, percebe-se que os editores ligam a relevância da universidade ao ensino e à pesquisa. Apesar dos editores estarem ligados ao desenvolvimento científico, eles reconhecem que a universidade exerce importante papel na formação dos indivíduos.

A outra questão tratava da relevância da universidade especificamente para as publicações científicas. Deste modo, o objetivo foi identificar as percepções sobre a importância da universidade para as publicações científicas de modo geral. A tabela 7.23 apresenta um resumo dos resultados obtidos.

Tabela 7.23 - Relevância da universidade para as publicações científicas na visão dos editores

	Relevância da Universidade para as Publicações Científicas	Resultados
1	Não é relevante	3,62%
2	É relevante porque é uma das organizações que reúne investigadores e oferece meios de realização de investigações a serem publicadas	78,99%
3	É relevante porque muitas publicações científicas são editadas dentro das universidades	9,42%
4	É relevante porque hospedam a comunidade científica	51,42%
5	É relevante porque as suas estruturas permitem conduzir pesquisas, a matéria prima das publicações científicas	57,97%
6	É relevante porque provém aos investigadores o acesso às publicações científicas	32,61%
7	É relevante por outros motivos	1,45%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar os resultados da tabela 7.23, percebe-se que a grande maioria dos editores (78,99%) entende a universidade como relevante por fornecer meios para a realização de pesquisas, reunindo grupos de investigadores. Ou seja, é um local onde se realizam as investigações (Altbach, 2009). Aliado a esta resposta, destacam-se as estruturas da universidade que permitem tais pesquisas, citada por 57,97% dos editores, e é o local que hospeda pesquisadores (51,42% das respostas). Todas estas respostas estão inter-relacionadas e consideram a universidade como a organização que abriga pesquisas e pesquisadores, fornecendo recursos para o desenvolvimento das investigações (Altbach, 2009). Para a maior parte dos editores, isto representa a relevância da universidade para as publicações científicas.

Além destas respostas, 32,61% dos editores citaram a relevância da universidade por prover o acesso dos investigadores às publicações científicas, e apenas 9,42% dos inquiridos citaram a universidade como relevante por hospedar as próprias publicações científicas. Outros 1,45% comentaram outros motivos, especialmente ser a universidade a organização que adquire as publicações científicas para uso de seus investigadores.

Em contrapartida, 3,62% alegaram que a universidade não é relevante para as publicações científicas. Foram vários os motivos: universidade não tem a mesma flexibilidade das editoras para hospedar publicações científicas, publicações científicas não devem fazer parte da universidade, associações profissionais (de médicos, de engenheiros, entre outros) são mais fortes e organizadas que as universidades para a gestão de publicações científicas. Apesar de poucos editores considerarem a universidade não relevante para as publicações científicas, alguns dos motivos, como a falta de flexibilidade da universidade ou a força das associações profissionais, mostram o porquê das universidades serem organizações complexas (Mintzberg, 1979), sendo de difícil gestão.

Em suma, apesar de algumas opiniões em contrário, de modo geral os editores consideram as universidades como importantes para o desenvolvimento de pesquisas e acolhimento de grupos de investigadores. Esta constatação demonstra uma certa distância entre as universidades e as publicações científicas (diferente de professores e investigadores, que mantém uma relação mais próxima com tais publicações), sendo neste caso constatado que os gestores universitários devem realizar ações para se aproximarem das publicações científicas, contribuindo assim para o desenvolvimento de seu corpo docente e de investigadores, e, por conseqüência, fazendo crescer a própria universidade.

7.4.2.5.4 Influência Mútua entre a Universidade e as Publicações Científicas

A variável seguinte avaliada junto aos editores foi a influência mútua entre a universidade e as publicações científicas. Foram duas perguntas, uma medindo a influência da universidade sobre as publicações científicas, e a outra medindo o inverso. Objetivou-se nesta parte analisar como o *stakeholder* influencia e/ou é influenciado pela organização sob o ponto de vista dele. Com relação à influência da universidade sobre as publicações científicas, os resultados são apresentados na tabela 7.24.

Tabela 7.24 - Influência da universidade sobre as publicações científicas na visão dos editores

	Influência da Universidade sobre os Alunos	Resultados
1	Não influencia	13,04%
2	As macro decisões das universidades podem influenciar a criação e a manutenção de publicações científicas	23,19%
3	As universidades determinam os recursos financeiros e estruturais destinados às publicações científicas sediadas na universidade	33,33%
4	As universidades podem influenciar o conteúdo, a direção e/ou os processos da publicação científica	15,94%
5	As universidades podem estimular a publicação de resultados de pesquisas junto a professores e/ou investigadores, por exemplo, como um dos critérios de progressão na carreira	60,87%
6	As universidades podem direcionar as investigações para uma determinada área de conhecimento, influenciando as publicações científicas	37,68%
7	A influência deve-se a outros motivos	6,82%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a tabela 7.24, pode-se constatar que, na visão dos editores, a maior influência da universidade sobre as publicações científicas refere-se ao estímulo que a organização universitária dá aos seus professores/investigadores para que estes publiquem os resultados de suas pesquisas (60,87%). Ou seja, quanto mais a universidade oferecer estímulos para o seu corpo docente e/ou de investigadores, maior será o impacto sobre as publicações científicas. Se a universidade não valorizar as publicações de resultados de pesquisas dos seus professores/investigadores, as publicações científicas podem ser influenciadas negativamente, pois receberão menos artigos a publicar. Desta forma, a universidade demonstra ser um importante elemento para a existência de publicações científicas (Pinski e Narin, 1976).

Além desta opção, o direcionamento que a universidade determina para as investigações internas pode influenciar positiva ou negativamente as publicações científicas (37,68%). Se o corpo diretivo da universidade escolhe uma área científica em detrimento de outras, as publicações científicas desta área serão beneficiadas, sendo que o inverso acontece com áreas que não são escolhidas pela direção da universidade. Porém, é preciso lembrar que quem normalmente escolhe seu campo de estudo é o próprio investigador (Clark, 1983), sendo que a gestão das universidades exerce pouca influência sobre os seus professores e/ou investigadores. Apesar disto, observa-se que boa parte das universidades tem a tendência em se especializar em um ou mais campos científicos, não abordando todas as áreas, sendo que estas escolhas refletem-se nas publicações científicas (Pinski e Narin, 1976).

Na seqüência decrescente das escolhas dos editores, as três opções seguintes referem-se à existência de publicações científicas dentro da universidade. Quando isto acontece, para os editores, a universidade pode influenciar diretamente as próprias publicações: em termos de recursos (33,33%), em termos de criar e manter publicações científicas internas (23,19%), e em termos de influenciar conteúdos, direcionamentos ou processos da publicação científica (15,94%). Estas indicações dos editores demonstram que as publicações científicas sediadas dentro das universidades sofrem a influência destas, podendo inclusive repercutir no meio científico (positiva ou negativamente). A independência da publicação científica resulta em mais prestígio para a própria publicação (Pöschl, 2004).

Além destas opções, foi aberta a possibilidade dos editores estabelecerem outros motivos. Para 6,82% dos respondentes, a influência da universidade sobre as publicações científicas deve-se: ao ambiente universitário, que afeta as pesquisas; à universidade deter poder de decisão, que pode, por exemplo, proteger ideias controversas, ou mesmo promover comunidades científicas.

Porém, para 13,04% dos respondentes, a universidade não exerce influência sobre as publicações científicas. Para justificar esta escolha, os motivos, de modo resumido, foram três: publicações são independentes e não funcionam nas universidades; universidades não

estão preparadas para acolherem e gerirem publicações científicas, diferente de editoras e associações profissionais; é o governo quem decide os rumos das investigações (financiamentos). Analisando-se as respostas colocadas por estes editores, vê-se uma preocupação com relação à autonomia das publicações científicas sobre a universidade, algo típico em organizações complexas (Mintzberg, 1979). Isto é, na visão destes editores, quanto menos influência a universidade exercer sobre as publicações científicas, melhor será o desempenho de tais publicações. Nestes casos, evidencia-se a vontade de independência das publicações científicas sobre as universidades.

Em resumo, observa-se certa vontade dos editores em não serem influenciados pela universidade (no que se refere a publicações científicas). Por outro lado, é preciso considerar que a universidade exerce um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas que serão posteriormente publicadas (Neave, 2002). Portanto, apesar da resistência dos editores em admitirem que a universidade influencie as publicações científicas, ficou evidente a existência de tal influência, especialmente no que se refere ao apoio às investigações que resultam em artigos científicos a serem publicados.

Por outro lado, quando se fez o questionamento inverso, ou seja, se as publicações científicas influenciam as universidades, as respostas mais uma vez foram dispersas, sem um ponto de convergência entre os editores. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 7.25.

Tabela 7.25 - Influência das publicações científicas sobre a universidade na visão dos editores

	Influência das Publicações Científicas sobre a Universidade	Resultados
1	Não influencia	5,80%
2	Podem influenciar o direcionamento das investigações dentro de uma universidade	42,75%
3	Podem influenciar o recebimento de recursos pela universidade	42,03%
4	Contribuem para o aumento do conhecimento interno na universidade	16,67%
5	Contribuem para a alocação de recursos internos dentro da universidade (quando um dos critérios de distribuição de recursos é a produtividade científica)	54,35%
6	Aproximam investigadores de universidades diferentes, porém com pesquisas comuns, e ampliam as redes de contatos dos investigadores de uma universidade	38,41%
7	A influência deve-se a outros motivos	5,80%

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se os dados apresentados na tabela 7.25, vê-se que, segundo os editores, as principais influências referem-se à alocação de recursos dentro da universidade (quem publica mais recebe mais recursos da universidade para continuar as suas investigações), ao direcionamento das pesquisas internas (áreas que mais publicam recebem mais atenção do corpo diretivo da universidade), ao recebimento de recursos pela universidade (universidades que possuem investigadores que mais publicam tendem a receber mais recursos, tanto públicos, quanto privados), e a aproximação entre investigadores de universidades distintas, porém com pesquisas comuns, e aumento das redes de relacionamentos entre comunidades científicas (quando as publicações científicas divulgam a universidade onde os autores estão sediados, bem como os contatos dos autores).

Portanto, a influência das decisões dos editores sobre quais pesquisas publicar pode representar mais recursos, mais contatos (que atraem recursos) e mais atenção e prestígio para uma ou outra universidade. De modo geral, os editores viram que eles exercem um influente papel sobre as decisões e os destinos das universidades. Para uma universidade ser reconhecida no meio acadêmico (e, por conseqüência, no meio empresarial), as publicações científicas revelam-se como importantes influenciadores e, no ponto de vista dos editores, podem fazer uma universidade ser mais prestigiada do que outras. Compreendendo-se isto, compreende-se também a necessidade de autonomia das publicações científicas, pois estas não podem sofrer influências em suas decisões editoriais, que venham a beneficiar uma ou outra universidade. Desta forma, conclui-se que as publicações científicas exercem maior influência sobre as universidades do que o contrário, algo também constatado por Pinski e Narin (1976).

Além das respostas majoritárias, viu-se que parte dos editores (16,67%) considera que as publicações científicas ampliam o conhecimento interno das universidades. E 5,80% dos editores atribuíram a influência das publicações científicas sobre as universidades por outros fatores: é um veículo de difusão de conhecimentos que influencia professores, investigadores e alunos das universidades; publicações sediadas na universidade que são bem sucedidas resulta em sucesso, reputação e prestígio para tal universidade; as publicações científicas exigem qualidade das universidades; publicações científicas custam caro para as universidades, afetando sua distribuição de recursos.

Por fim, chega-se à conclusão que há uma influência mútua entre a universidade e o *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações. Por um lado, a universidade pode direcionar recursos e estímulos para determinadas áreas científicas, que impactam nas publicações científicas. Em contrapartida, as publicações científicas podem influenciar os recursos e a reputação das universidades. Esta influência mútua define a necessidade da universidade estabelecer uma política focalizada nos relacionamentos com este *stakeholder*, afinal as boas relações entre as partes podem representar atração de mais recursos para as universidades.

7.4.2.5.5 Participação das Publicações Científicas na Universidade

Considerando a importância do relacionamento entre a universidade e as publicações científicas, a variável participação procurou medir a proximidade entre as partes. Quanto mais próximo e participativo, maior será a contribuição do *stakeholder* para a organização (Sirgy, 2002). Porém, é preciso medir tal proximidade, que foi o objetivo desta variável. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 7.26.

Tabela 7.26 - Participação das publicações científicas e editores na universidade na visão dos próprios editores

	Participação das Publicações Científicas/Editores na Universidade	Resultados
1	Não participa por motivos variados	16,67%
2	Participa: as decisões de publicação e as avaliações dos revisores das publicações científicas contribuem para a melhoria das investigações em uma universidade, ampliando o conhecimento interno	57,97%
3	Participa: publicações científicas renomadas aumentam a credibilidade e o prestígio das universidades que as acolhem	38,41%
4	Participa: divulga os nomes das universidades que acolhem os investigadores que publicam os seus estudos	30,43%
5	Participa: oferecem orientação para as universidades (que hospedam ou não publicações científicas) melhorarem a sua investigação científica	17,39%
6	Participa: reconhecem as universidades que mais apóiam a investigação científica em uma área de estudo	21,74%
7	Participa: ampliam os contatos (científicos ou não) das universidades que hospedam publicações científicas	31,16%
8	Participa na universidade de formas variadas	2,90%

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando os resultados apresentados na tabela 7.26, vê-se que os editores consideram sua participação relacionada à avaliação dos artigos submetidos, bem como as decisões de publicações. Para 57,97% dos inquiridos, tanto a avaliação, quanto as decisões de publicação, contribuem para a melhoria das investigações das universidades, que, por consequência, beneficiam as próprias universidades. Um olhar mais aprofundado na opção escolhida pelos editores mostra certo distanciamento e poucas relações entre as publicações científicas e as universidades, algo já citado anteriormente por Pinski e Narin (1976). É possível que falte às universidades uma disposição mais ativa em aproximar-se dos editores e suas publicações para aprender com a experiência deles, não restringindo este relacionamento somente às decisões editoriais e às avaliações dos revisores. Porém, o inverso também é válido, afinal a opção de consultoria, citada como “oferecem orientação para as universidades (que hospedam ou não publicações científicas) melhorarem sua investigação científica”, foi citada por somente 17,39% dos editores. Isto confirma o distanciamento entre a universidade e este *stakeholder*. Caso a universidade fosse buscar editores para auxiliarem o desenvolvimento de sua investigação, é possível estreitar relações com este *stakeholder* especificamente, resultando em benefícios mútuos.

Outras duas alternativas de participação surgiram como bem indicadas pelos editores. Estas duas opções referiam-se à universidade hospedar e manter publicações científicas. Segundo 38,41% dos editores, esta decisão da universidade contribui com o prestígio e a credibilidade da universidade. E para 31,16%, acolher publicações científicas resulta em ampliação dos contatos da universidade com o meio científico, mas também com outros meios não científicos, como governos e empresas. Estas opções de respostas mostram que os editores e suas publicações podem participar mais ativamente do desenvolvimento da universidade quando esta acolhe publicações de sucesso. Este pode ser um caminho para gestores universitários, quando optam por ter publicações internas.

As demais duas opções tratavam da comunicação para o meio científico da atuação dos investigadores da universidade. Para 30,43% dos editores, divulgar o nome das universidades que acolhem os investigadores é uma forma de contribuir para a imagem da universidade. E outras formas de reconhecimento das universidades que mais apóiam a investigação (independente da área) foi a forma que 21,74% dos editores citaram como contribuição das publicações científicas para o desenvolvimento da universidade. Ou seja, segundo os editores, contribuir para a imagem da universidade é o meio que as publicações científicas encontram para retribuírem o apoio da universidade para com as investigações em um campo científico. Esta imagem pode representar o sucesso da universidade (Hemsley-Brown e Oplatka, 2006).

Além destas opções, 2,90% dos editores sugeriram outras: podem ajudar a disseminar conhecimentos importantes na universidade; podem contribuir com autores, pesquisadores, leitores, contribuindo com a universidade indiretamente; atuam também como professor e/ou investigador. São algumas alternativas para que os editores, como sua experiência, venham a participar do desenvolvimento da universidade.

Por outro lado, 16,67% dos editores afirmaram que não participam do desenvolvimento da universidade. Entre as justificativas, estão: editor deve somente se preocupar com a ciência e não com a universidade; editores devem ser neutros e relacionarem-se somente com os autores; contribuir com a universidade não é trabalho de editor. Com as respostas obtidas, vê-se que estes editores não se sentem incluídos na universidade, e mantém um distanciamento da organização universitária. Ou seja, quase 17% dos editores consideram não ser importante a sua participação na universidade.

Finalizando-se a análise desta variável, constatou-se que as universidades atuais estão um tanto distantes das publicações científicas. Considerando que as publicações das pesquisas realizadas internamente na universidade atraem recursos, cabe à gestão da organização universitária desenvolver meios de aproximação com as publicações científicas das áreas em que a universidade atua, procurando aprender com este *stakeholder*, resultando assim em melhor desempenho da universidade.

7.4.2.5.6 Demandas dos Editores com Relação à Universidade

Considerando as demandas identificadas na pesquisa qualitativa realizada anteriormente, esta parte da pesquisa procurou confirmar as demandas (expectativas, necessidades, desejos) dos editores. Para obter-se isto, foi utilizada uma escala de diferencial semântico do tipo Likert (Hair *et al.*, 2003), sendo que demandas com médias superiores a 3 podem ser tidas como demandas efetivas dos editores, ou seja, há mais concordância do que discordância. A tabela 7.27 apresenta os resultados descritivos das demandas.

Tabela 7.27 - Resultados descritivos das 22 demandas dos editores

Estatísticas Descritivas				
	N	Média	Desvio Padrão	Variância
Expec_Infraestrutura_para_pesquisa	276	4,48	0,928	0,861
Expec_Financiamento_próprio_pesquisas	276	3,57	1,199	1,438
Expec_Captação_recursos_pesquisas	276	3,96	1,187	1,409
Expec_Prover_carreira_pesquisador	276	4,61	0,831	0,690
Expec_Envolver_alunos_pesquisas	276	4,30	0,999	0,998
Expec_Currículos_incluem_pesquisas	276	4,18	1,032	1,065
Expec_Auxílio_para_aproximar_pesquisadores_e_finaciadores	276	3,00	1,092	1,193
Expec_Prover_acesso_publicações	276	4,55	1,066	1,136
Expec_Incentivo_cooperação_entre_pesquisadores	276	3,74	1,047	1,095
Expec_Sugerir_pesquisas_conforme_estratégia_universidade	276	2,93	1,266	1,603
Expec_Divulgação_disseminação_pesquisas	276	3,90	1,101	1,211
Expec_Incentivo_pesquisas_básicas	276	4,33	0,996	0,991
Expec_Reconhecer_mérito_pesquisadores	276	4,31	0,971	0,943
Expec_Estrutura_hospedar_publicações	276	3,55	1,176	1,383
Expec_Prover_financiamento_publicações_internas	276	2,80	1,162	1,351
Expec_Prover_tempo_professores&investigadores_atuar_em_publicações	276	3,30	1,296	1,679
Expec_Prover_Staff_para_gestão_publicações	276	2,54	1,213	1,471
Expec_Não_interferir_na_publicação	276	4,17	1,298	1,686
Expec_Encorajar_criação_novas_publicações	276	3,07	1,225	1,501
Expec_Encorajar_melhoria_atuais_publicações	276	2,93	1,100	1,210
Expec_Encorajar&financiar_eventos_científicos	276	4,16	0,996	0,993
Expec_Encorajar&financiar_participação_eventos_científicos	276	4,20	1,053	1,108
Expectativa_Geral	276	3,69	0,816	0,666
Valid N (listwise)	276			

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando-se a tabela 7.27, inicialmente constata-se a não confirmação de quatro demandas: os editores não esperam que as linhas de pesquisa estejam relacionadas às estratégias da universidade (2,93); os editores não nutrem expectativas quanto ao financiamento pela universidade das suas publicações científicas internas (2,80); os editores não esperam que a universidade forneça pessoal para trabalhar exclusivamente com a sua publicação científica (2,54); os editores não esperam que a universidade estimule a melhoria das atuais publicações que hospeda (2,93). Todas estas demandas tiveram notas médias inferiores a três, significando que os editores, em média, discordam da afirmação de que é isto que os editores esperam da universidade.

Uma análise da primeira demanda não confirmada mostra o desejo de autonomia que os editores já demonstraram nas análises anteriores. Isto é, eles esperam que as linhas de pesquisa escolhidas pelos investigadores não necessariamente devam estar relacionadas às

estratégias da universidade, dando ao investigador liberdade para a escolha de seu objeto de estudo (Baldrige, 1983), restando à universidade a possibilidade de ajustar-se às decisões dos investigadores, algo muito próximo da anarquia organizada (Weick, 1976). Outra opção é surpreender os editores, ao ligar as estratégias da universidade às linhas de pesquisa dos investigadores.

Outra demanda não confirmada está relacionada ao financiamento pela universidade das suas publicações científicas. Como os editores já defenderam que preferem as publicações científicas em outros lugares (em editoras ou em associações profissionais), é natural que eles não esperem que sejam financiados pelas universidades. Para eles, a relação com esta organização parece estar mais relacionada aos pagamentos que a universidade faz para poder acessar as publicações científicas. Portanto, a universidade financiar suas publicações seria uma surpresa para os editores.

A terceira demanda está relacionada a esta, ou seja, se os editores não esperam financiamento por parte das universidades, também não esperam que tal organização forneça recursos humanos para que a publicação científica seja gerida. Entendem os editores que o *staff* necessário para conduzir uma publicação científica de alto nível seja providenciado pela própria publicação, ou pelas editoras e/ou associações profissionais que patrocinam tais publicações. Então, se os editores não esperam financiamentos, nem recursos humanos provenientes das universidades, faz sentido considerar que a quarta demanda não confirmada seja relacionada ao editor não esperar que a universidade estimule suas publicações científicas para que façam melhorias continuamente. Portanto, estas últimas três demandas não confirmadas mais uma vez demonstraram o distanciamento entre os editores (e suas publicações científicas) e as universidades, como comentou Pöschl (2004).

Por outro lado, algumas das demandas mostraram altas expectativas por parte dos editores. Considerando as médias obtidas, o que mais os editores esperam de uma universidade é que ela ofereça carreiras de investigadores exclusivos (4,61), que a universidade venha a prover o acesso de seus investigadores às publicações científicas de sua área de pesquisa (4,55) e que a universidade forneça as estruturas necessárias para o desenvolvimento das pesquisas (4,48). Pelas médias obtidas, percebe-se que estas três demandas são declaradas como fundamentais para os editores. Além disso, é preciso considerar que ter investigadores com dedicação exclusiva, possibilitar o acesso dos investigadores aos resultados dos trabalhos de seus pares e prover a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento de investigações são a base para que a universidade cumpra sua missão de produção de conhecimentos (Bok, 2003).

Em um segundo nível de expectativas declaradas pelos editores, pode-se considerar: a universidade incentivar pesquisas básicas (4,33), a universidade reconhecer o mérito de seus pesquisadores (4,31), o envolvimento dos alunos da universidade nas pesquisas internas (4,30), a universidade possibilitar e financiar investigadores para que os mesmos participem

de eventos científicos (4,20), incluir investigações nos currículos dos cursos que a universidade oferece (4,18), a universidade não deve interferir nas publicações que hospeda (4,17), realizar eventos científicos dentro da universidade (4,16), a universidade deve captar recursos para pesquisas (3,96), e a universidade disseminar/divulgar as suas pesquisas (3,90). Estas demandas podem ser vistas como as expectativas secundárias dos editores, ou seja, cumprindo-se as três demandas de mais alta expectativa, estas outras nove são avaliadas pelos editores. As restantes seis demandas mostraram-se com tendência a serem neutras.

De modo geral, a expectativa dos editores quanto à universidade, em média, ficou em 3,69, ou quase 74% da expectativa máxima, uma expectativa relativamente alta dos editores com relação à universidade, e a gestão destas demandas pela organização universitária significa suprir ou mesmo superar tais expectativas. Porém, são várias as demandas, sendo que pelo menos 18 das 22 demandas foram confirmadas como expectativas dos editores. Mas gerir 18 tipos de expectativas diferentes (ou mais) é uma árdua tarefa, sendo necessário, portanto, a equipe de gestão concentrar-se nas demandas mais importantes. Segundo a Teoria dos *Stakeholders*, a organização deve voltar seus esforços e recursos para as demandas realmente importantes (Clarkson, 1995).

Faz-se necessário então discriminar por importância as demandas declaradas pelos editores. Para isto, mais uma vez o modelo de Garver (2003) se mostrou útil, sendo que a aplicação do modelo exige a realização de uma regressão linear múltipla. Nesta análise, considerou-se a média da expectativa geral dos editores como a variável dependente e as 22 demandas como variáveis independentes. Os resultados desta regressão são apresentados nas tabelas 7.28 e 7.29.

Tabela 7.28 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da expectativa geral dos editores

Model Summary ^b									
Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Dimension 1	0,563 ^a	0,317	0,297	0,684	0,018	7,134	1	267	0,008

a. Predictors: (Constant), Expec_Prover_financiamento_publicações_internas, Expec_Currículos_incluem_pesquisas, Expec_Encorajar_melhoria_atuais_publicações, Expec_Encorajar&financiar_eventos_científicos, Expec_Financiamento_próprio_pesquisas, Expec_Infraestrutura_para_pesquisa, Expec_Auxílio_para_aproximar_pesquisadores_e_financiadores, Expec_Sugerir_pesquisas_conforme_estratégia_universidade

b. Dependent Variable: Expectativa_Geral_Editores

Método de estimação: stepwise

Testes de Validez:

- ANOVA: significativo
- Teste de Aleatoriedade: Aceita a hipótese de aleatoriedade
- Teste de Aderência Kolmogorov-Smirnov: Aceita hipótese de aderência à distribuição normal
- Teste de Homocedasticidade: Aceita a hipótese de homocedasticidade

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7.29 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da expectativa geral dos editores

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	2,494	0,250		9,977	,00	2,002	2,986					
Expec_Prover_financeamento_publicações_internas	0,147	0,041	0,210	3,555	,00	0,066	0,229	0,37	0,213	0,180	0,734	1,36
Expec_Currículos_incluem_pesquisas	0,203	0,047	0,257	4,355	,00	0,111	0,295	0,35	0,258	0,220	0,735	1,36
Expec_Encorajar_melhoria_atuais_publicações	0,173	0,044	0,233	3,923	,00	0,086	0,260	0,35	0,233	0,198	0,723	1,38
Expec_Encorajar&financiar_eventos_científicos	0,137	0,049	0,167	2,819	,00	0,233	0,041	0,07	0,170	0,143	0,725	1,38
Expec_Financiamento_próprio_pesquisas	0,105	0,039	0,154	2,672	,00	0,028	0,183	0,28	0,161	0,135	0,766	1,30
Expec_Infraestrutura_para_pesquisa	0,110	0,051	0,125	2,148	,03	0,211	0,009	0,09	0,130	0,109	0,753	1,32
Expec_Auxílio_para_aproximar_pesquisadores_e_financiadores	0,134	0,045	0,179	2,990	,00	0,046	0,222	0,27	0,180	0,151	0,711	1,40
Expec_Sugerir_pesquisas_conforme_estratégia_universidade	0,099	0,037	0,153	2,671	,00	0,171	0,026	0,03	0,161	0,135	0,778	1,28

a. Dependent Variable: Expectativa_Geral_Editores

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando-se as tabelas 7.28 e 7.29, de início observa-se que, diferente dos resultados obtidos com os alunos, o modelo geral é até razoável, pois o R^2 ajustado resultou em 0,297, e representa que 29,7% da variável dependente é explicada pela combinação linear entre oito das vinte e duas variáveis (apresentaram significância somente as seguintes variáveis: expectativas referentes ao financiamento de publicações internas à universidade, inclusão da realização de pesquisas nos currículos dos cursos que a universidade oferece, encorajamento por parte da universidade para a melhoria contínua das suas publicações, encorajamento e financiamento de eventos científicos na própria universidade, financiamento próprio das pesquisas internas, fornecer infra-estrutura para a realização de pesquisas, incentivo e ajuda

da universidade para aproximar investigadores e financiadores, sugerir linhas de pesquisas que vão ao encontro das estratégias da universidade). Mesmo o modelo explicando de modo razoável a variável dependente, o objetivo desta análise não era este, mas sim a identificação das variáveis significativas estatisticamente. Desta forma, foi possível discriminar as variáveis segundo o modelo de Garver (2003):

- Demandas chave (altas notas declaradas e significância estatística na regressão linear múltipla):
 - Fornecer infra-estruturas adequadas para a realização de investigações;
 - Inclusão da realização de pesquisas nos currículos dos cursos que a universidade oferece;
 - Encorajamento e financiamento de eventos científicos na própria universidade;
- Demandas básicas (altas notas declaradas e não-significância estatística na regressão linear múltipla):
 - Universidade deve oferecer carreiras de investigadores exclusivos;
 - Prover o acesso de seus investigadores às publicações científicas da sua área de pesquisa;
 - Incentivo à realização de pesquisas básicas;
 - Reconhecer o mérito dos seus pesquisadores;
 - Envolver os seus alunos nas pesquisas internas;
 - Possibilitar e financiar investigadores para que os mesmos participem de eventos científicos;
 - Incentivo à cooperação entre investigadores;
 - Universidade deve captar recursos para pesquisas;
 - Disseminar/divulgar as suas pesquisas;
 - Fornecer estrutura para hospedar publicações científicas;
 - Não interferir nas publicações que hospeda;
- Demandas amplificadoras (baixas notas declaradas e significância estatística na regressão linear múltipla):
 - Financiamento próprio da universidade para as suas pesquisas internas;
 - Incentivo e ajuda da universidade para aproximar investigadores e financiadores;
 - Sugerir linhas de pesquisas que vão ao encontro das estratégias da universidade;
 - Financiamento próprio das publicações internas da universidade;
 - Encorajamento por parte da universidade para a melhoria contínua das suas publicações;
- Demandas secundárias (baixas notas declaradas e não-significância estatística na regressão linear múltipla):

- Prover tempo para que investigadores e/ou professores possam realizar a gestão de publicações científicas;
- Prover *staff* para a gestão das publicações científicas;
- Encorajar a criação de novas publicações científicas.

Observando-se os resultados obtidos com a aplicação do método de Garver (2003), conclui-se que três demandas são chave, ou unidimensionais. Estas demandas, relacionadas às infra-estruturas da universidade que favoreçam as pesquisas, à inclusão de investigações nos currículos dos cursos, e à realização de eventos científicos dentro da universidade, são demandas cujo desempenho potencialmente afeta diretamente as expectativas dos editores a respeito de uma determinada universidade. A princípio, quanto melhor o desempenho destes atributos, maior a satisfação e vice-versa. Estas demandas exigem maiores atenções entre os gestores universitários, quando o objetivo é firmar relacionamentos com o *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações.

Quanto às demandas básicas, foram onze. De uma forma geral, uma universidade ter investigadores com dedicação exclusiva, fomentar pesquisas básicas, prover acesso de investigadores para publicações científicas, reconhecer o mérito de pesquisadores, envolver alunos em pesquisas internas, entre outras demandas básicas, representam o mínimo que um editor espera de uma universidade. Percebe-se que tais demandas referem-se principalmente a atributos relacionados ao incentivo à investigação dentro da universidade. Somente duas demandas relacionadas às publicações científicas foram consideradas básicas pelos editores (disposição para ter publicações dentro da universidade, e não interferência da universidade sobre tais publicações). É importante destacar que as demandas básicas, quando possuem baixo desempenho, causam insatisfação, porém excelentes desempenhos não trazem satisfação acrescida. Portanto, são os requisitos mínimos dos editores.

Já as demandas amplificadoras, ou atrativas, foram cinco ao total (entre elas, três inclusive nem foram confirmadas como demandas). Estas demandas não causam insatisfação quando inexistentes ou com baixo desempenho, porém aumentam a satisfação ao terem bom desempenho. Ou seja, os editores não esperam que as universidades financiem elas mesmas as suas investigações e as suas publicações, que incentivem e auxiliem os investigadores a se aproximarem de potenciais financiadores, que liguem as suas estratégias às linhas de investigação desenvolvidas na universidade, que encorajem e ajudem as suas próprias publicações para a melhoria contínua. Se os editores não esperam isto, as universidades que proporcionam estes atributos causam surpresa aos editores e provavelmente ampliam a satisfação dos mesmos com a organização universitária, sendo um meio de estreitar os laços entre a universidade e o *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações.

E, finalmente, surgiram três demandas secundárias, ou seja, não importantes. Para os editores que responderam à pesquisa, tanto faz se a universidade fornece *staff* para a gestão

de publicações científicas, ou se disponibiliza tempo para professores e/ou investigadores fazerem a gestão de publicações científicas, ou mesmo se apóiam a criação de novas publicações científicas. Estes atributos mostraram-se irrelevantes para os editores inquiridos.

Por fim, pode-se concluir que os editores nutrem muitas expectativas e dão muito mais atenção à realização de investigações dentro da universidade, que resulta em artigos científicos, que consequentemente alimentam as publicações científicas. Já a criação e manutenção de publicações científicas dentro das universidades não é algo esperado pelos editores. Eles consideram que editoras e associações profissionais estão mais preparadas para isto, e que talvez o lugar das publicações científicas não seja dentro da universidade. Em resumo, as demandas mais importantes para o *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações quanto à universidade, referem-se ao desenvolvimento de investigações dentro da universidade.

7.4.2.5.7 Satisfação dos Editores com Relação à Universidade

Finalizando as análises dos dados coletados junto aos editores, buscou-se mensurar a satisfação dos mesmos com as 22 demandas identificadas na pesquisa qualitativa. Procurou-se mensurar a satisfação geral e por demanda dos editores, bem como se pretendeu identificar as demandas que mais influenciam a satisfação geral dos editores. Os resultados descritivos são apresentados na tabela 7.30.

Tabela 7.30 - Estatísticas descritivas da análise da satisfação dos editores

Estatísticas Descritivas				
	N	Média	Desvio Padrão	Variância
Satis_Infraestrutura_atual_para_pesquisa	276	3,59	0,875	0,766
Satis_Financiamento_da_universidade_pesquisas	276	3,06	0,901	0,811
Satis_Captação_recursos_pesquisas	276	3,40	0,874	0,764
Satis_Prover_carreira_pesquisador	276	3,43	0,918	0,842
Satis_Envolver_alunos_pesquisas	276	3,91	0,840	0,705
Satis_Currículos_incluem_pesquisas	276	3,59	0,876	0,767
Satis_Auxílio_para_aproximar_pesquisadores_e_financiadores	276	3,21	0,848	0,719
Satis_Prover_acesso_publicações	276	4,37	0,862	0,743
Satis_Incentivo_cooperação_entre_pesquisadores	276	3,67	0,830	0,688
Satis_Sugerir_pesquisas_conforme_estratégia_universidade	276	3,28	0,779	0,608
Satis_Divulgação_disseminação_pesquisas	276	3,37	0,903	0,816
Satis_Incentivo_pesquisas_básicas	276	3,83	0,918	0,842
Satis_Reconhecer_mérito_pesquisadores	276	3,84	0,888	0,789
Satis_Estrutura_hospedar_publicações	276	3,39	0,983	0,966
Satis_Prover_financiamento_publicações_internas	276	2,86	0,863	0,745
Satis_Prover_tempo_professores&investigadores_atuar_em_publicações	276	3,06	0,909	0,826
Satis_Staff_para_gestão_publicações	276	2,77	0,936	0,877
Satis_Não_interferir_na_publicação	276	4,48	0,755	0,570
Satis_Encorajar_criação_novas_publicações	276	3,00	0,578	0,335
Satis_Encorajar_melhoria_atuais_publicações	276	3,11	0,690	0,475
Satis_Encorajar&financiar_eventos_científicos	276	3,92	0,810	0,655
Satis_Encorajar&financiar_participação_em_eventos_científicos	276	3,74	0,913	0,834
Satisfação_Geral	276	3,64	0,751	0,564
Valid N (listwise)	276			

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a tabela 7.30, é possível perceber que a satisfação é bastante variada, tendo itens com boa satisfação e outros com insatisfação declarada. No geral, a satisfação dos editores com as universidades ficou em 3,64, o que significa uma razoável satisfação, porém abaixo da expectativa geral (3,69). Ou seja, a universidade vem atendendo parte das demandas dos editores, mas há demandas não atendidas, que causam insatisfação.

Entre as demandas de alta satisfação declarada, destaque para a não interferência das universidades nas publicações que ficam estabelecidas dentro da instituição (média de 4,48). Percebe-se que a autonomia, muito relevante para os editores (Marginson e Considine, 2000), tem sido um ponto alto das universidades. Tal autonomia permite que os editores não sejam pressionados para atender os interesses da universidade. Outra demanda de alta satisfação foi a universidade prover acesso a publicações científicas aos seus investigadores (média de

4,37). Como este acesso tem um custo, algumas vezes elevado, corre-se o risco de uma universidade não investir em permitir o acesso de seus investigadores às publicações científicas disponíveis em todo o mundo (Pöschl, 2004). Mas, para os editores, isto não vem ocorrendo, ao contrário, as universidades, muitas com parcerias governamentais (Pöschl, 2004), parecem esforçar-se em disponibilizar o que há de mais recente entre as publicações científicas. É importante destacar que muito dos recursos financeiros que mantêm uma publicação científica vêm dos pagamentos que as universidades fazem para poderem acessar os conteúdos da publicação. Portanto, se há alta satisfação declarada entre os editores, isto significa que as universidades vêm investindo no pagamento destes acessos.

Além destas duas demandas, outras duas se destacaram por estarem muito próximas da satisfação: o envolvimento dos alunos em investigações da universidade, e a realização de eventos científicos dentro da universidade. Quanto ao envolvimento dos alunos, este pode ser considerado um importante indicador. Se para os alunos portugueses, participar de investigações científicas mostrou-se pouco relevante (demanda secundária, vide pesquisa com alunos), para os editores, envolver os alunos nas investigações tem sido um ponto de destaque nas universidades. Como os editores consideraram as universidades em geral (e não especificamente as Universidades Públicas Portuguesas), é possível que eles tenham olhado a sua realidade local ou as realidades que conhecem. Desta forma, um meio de observar a participação dos alunos nas pesquisas científicas das universidades é avaliar a realidade dos países onde os editores estão sediados (vide tabela 7.20, p. 254), afinal os editores se mostraram praticamente satisfeitos com o envolvimento dos atuais alunos universitários nas investigações das universidades em geral. Este envolvimento pode ser notado principalmente nas universidades voltadas quase que exclusivamente para a pesquisa, como apontou Altbach (2009).

Outra demanda com boa satisfação foi a realização de eventos científicos dentro das universidades. Para os editores, as universidades vêm valorizando a realização deste tipo de evento, como uma forma de seus investigadores se relacionarem com outros da mesma área, e ao mesmo tempo, como um meio de mostrar a universidade para as comunidades científicas. Estes ganhos de imagem podem se refletir nos resultados da universidade, tanto na captação e manutenção de alunos, como na atração de mais recursos para a universidade (Rowley, 2003).

Já as demandas que apresentaram insatisfação, duas se destacaram: o financiamento das universidades para as publicações científicas, e o fornecimento de *staff* da universidade para a gestão das publicações científicas internas. Quanto ao financiamento, apesar da insatisfação dos editores, isto já era esperado (a ausência ou o pouco financiamento), afinal o momento atual das universidades é marcado pela escassez de recursos financeiros (Rosa e Amaral, 2007). Portanto, era de se esperar que as universidades também restringissem os recursos financeiros destinados às suas publicações científicas, o que naturalmente leva à

insatisfação dos editores. Este atributo está relacionado ao outro atributo de insatisfação, o fornecimento de *staff* da universidade para a gestão das publicações científicas internas. É praticamente óbvio que se a universidade limitou os recursos financeiros destinados às publicações científicas, esta limitação estendeu-se ao pessoal disponível para trabalhar na publicação. Isto se reflete em mais trabalho para o editor (normalmente não remunerado por este trabalho) e mais esforço de todos os envolvidos. Ou seja, a redução dos recursos disponíveis para a gestão das publicações científicas hospedadas em uma universidade causa insatisfação declarada dos editores (talvez seja este o motivo dos editores acharem que as publicações científicas devam ficar fora da universidade).

Quanto às demais demandas, pode-se dizer que elas estão entre a neutralidade e a satisfação, podendo pender para um lado ou outro, conforme a média obtida. Ou seja, se considerar que são 22 demandas, e que possuem graus variados de satisfação, a gestão de todas elas parece ser uma difícil tarefa (manter a satisfação daquelas que atendem as expectativas dos editores, além de reverter a insatisfação quanto às demandas que não atingem as expectativas dos editores). Sendo assim, é necessário discriminar quais demandas realmente são importantes para a satisfação geral dos editores.

Nesta situação, a regressão linear múltipla, como já demonstrado, é a análise mais recomendada, ao destacar os atributos que mais influenciam a satisfação geral dos editores. Sendo assim, a análise seguinte buscou identificar os atributos que mais impactam na satisfação geral dos editores. Portanto, a variável dependente foi a satisfação geral dos editores e a satisfação com as 22 demandas testadas foram as variáveis independentes. As tabelas 7.31 e 7.32 apresentam os resultados desta análise.

Tabela 7.31 - Modelo obtido na regressão linear múltipla da satisfação geral dos editores

Model Summary ^b									
Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
Dimension 1	0,788 ^a	0,621	0,611	0,468	0,006	4,365	1	268	0,038

a. Predictors: (Constant), Satis_Infraestrutura_atual_para_pesquisa, Satis_Auxílio_para_aproximar_pesquisadores_e_financiadores, Satis_Encorajar_criação_novas_publicações, Satis_Encorajar&financiar_eventos_científicos, Satis_Prover_tempo_professores&investigadores_atuar_em_publicações, Satis_Envolver_alunos_pesquisas, Satis_Sugerir_pesquisas_conforme_estratégia_universidade

b. Dependent Variable: Satisfação_Geral_Editores

Método de estimação: stepwise

Testes de Validez:

- ANOVA: significativo
- Teste de Aleatoriedade: Aceita a hipótese de aleatoriedade
- Teste de Aderência Kolmogorov-Smirnov: Aceita hipótese de aderência à distribuição normal
- Teste de Homocedasticidade: Aceita a hipótese de homocedasticidade

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7.32 - Coeficientes obtidos na regressão linear múltipla da satisfação geral dos editores

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	0,753	0,207		3,630	,00	0,345	1,161					
Satis_Infraestrutura_atual_para_pesquisa	0,448	0,039	0,521	11,35	,00	0,370	0,525	0,72	0,570	0,42	0,670	1,49
Satis_Auxílio_para_aproximar_pesquisadores_e_financiadores	0,145	0,041	0,164	3,508	,00	0,064	0,227	0,47	0,210	0,13	0,646	1,54
Satis_Encorajar_criação_novas_publicações	-0,234	0,055	-0,180	-4,26	,00	-0,34	-0,12	0,10	-0,25	-0,2	0,790	1,26
Satis_Encorajar&financiar_eventos_científicos	0,131	0,042	0,141	3,122	,00	0,048	0,214	0,42	0,187	0,11	0,689	1,45
Satis_Prover_tempo_professores&investigadores_atuar_em_publicações	0,097	0,033	0,118	2,929	,00	0,032	0,163	0,32	0,176	0,11	0,873	1,14
Satis_Envolver_alunos_pesquisas	0,106	0,039	0,118	2,740	,00	0,030	0,181	0,41	0,165	0,10	0,762	1,31
Satis_Sugerir_pesquisas_conforme_estratégia_universidade	0,090	0,043	0,093	2,089	,03	0,005	0,175	0,42	0,127	0,07	0,708	1,41

a. Dependent Variable: Satisfação_Geral_Editores

Fonte: Dados da pesquisa

Com os resultados apresentados nas tabelas 7.31 e 7.32, pode-se perceber que o ajustamento do modelo foi adequado, pois o R^2 ajustado resultou em 0,611, significando que 61,1% da satisfação geral dos editores pode ser explicado pela combinação linear de 7 das 22 demandas testadas. Isto é, das 22 demandas testadas, estas sete demandas mostraram-se significativas estatisticamente para influenciar a satisfação geral dos editores.

Analisando-se uma a uma, inicialmente é preciso destacar a infra-estrutura que as universidades fornecem para seus investigadores realizarem suas pesquisas. Esta demanda possui o maior fator de influência (maior B) e é aquela que mais contribui para a satisfação geral dos editores. Olhando-se para as médias obtidas, vê-se que as infra-estruturas atuais para pesquisas nas universidades têm satisfeito razoavelmente os editores (média 3,59). Ou

seja, na média, as universidades ainda necessitam, segundo os editores, ajustar melhor as suas estruturas de investigação para suprir as expectativas do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações, aqui representada pelos editores de importantes publicações, algo também destacado por Altbach (2009). Com o resultado obtido, confirma-se que esta demanda é chave para a satisfação deste *stakeholder*.

Outra demanda representativa foi o encorajamento da universidade para que seu corpo docente e/ou de investigadores crie novas publicações. Porém, neste caso o resultado foi negativo. Ou seja, quanto mais a universidade estimular a criação de novas publicações, menos satisfeitos ficarão os editores. Este resultado parece ser justificado pelo excesso de concorrência. Se não existem muitas publicações científicas em uma determinada área, os resultados das pesquisas tendem a ser concentrados nas publicações existentes, o que valoriza tais publicações. Se existirem muitas publicações, a concorrência entre elas pode afetar o valor das publicações de toda a área científica, algo que gera insatisfação entre os editores. Esta parece ser a explicação mais lógica para o resultado obtido, e isto também foi discutido por Pöschl (2004), que investigou o impacto de publicações com acesso livre (*open access*) no meio acadêmico. Cabe destacar que atualmente a satisfação dos editores é neutra (média 3,00), ou seja, não vem impactando na satisfação atual dos editores. Além disso, como originalmente esta demanda apareceu como secundária, é preciso reposicioná-la como amplificadora, porém de modo inverso. Ou seja, a falta de estímulo das universidades na criação de novas publicações (ampliando a importância das atuais publicações) pode surpreender os editores.

Em um segundo nível de impacto, pode-se citar os esforços que a universidade realiza para aproximar investigadores e financiadores, e o encorajamento e financiamento de eventos científicos na própria universidade. O primeiro atributo, com média geral de 3,21, merece melhores atenções da universidade, afinal sendo um atributo amplificador, pode surpreender positivamente os editores (e por consequência toda a comunidade científica), como afirmou Morley (2003). Já o segundo atributo (média geral de 3,92) vem atendendo as expectativas dos editores. Como este é um atributo chave, a continuidade do modo de atuação das universidades em geral (no que diz respeito a este aspecto) parece ser o mais coerente.

As três últimas demandas tratam do envolvimento dos alunos nas pesquisas da universidade (média geral de 3,91, é um atributo básico), de a universidade prover tempo para professores e/ou investigadores gerirem publicações científicas (média geral de 3,06, atributo secundário que pode ser remanejado para amplificador), e de a universidade alinhar as pesquisas internas às estratégias da universidade (média geral de 3,28, atributo amplificador). Todas estas demandas impactam significativamente na satisfação geral dos editores e merecem atenção dos gestores universitários. Destaque para o envolvimento dos alunos nas pesquisas das universidades atuais, que tem praticamente cumprido as expectativas dos editores e é

uma tendência atual, especialmente em universidades focalizadas em investigações (Wolff, 1999, Altbach, 2009). As outras duas demandas ficaram praticamente neutras.

Por fim, após a análise da satisfação dos editores, foi possível obter as demandas que influenciam tal satisfação. É importante lembrar que a satisfação é relacionada com as expectativas. Para confirmar isto, fez-se o teste de Pearson para confirmar a correlação entre a expectativa geral e a satisfação geral. Encontrou-se uma correlação significativa a 0,01, sendo o índice de correlação estabelecido em 0,507. Portanto, se os gestores universitários atuarem nas expectativas dos editores, isto vai resultar em satisfação dos mesmos. E editores satisfeitos comunicam estas impressões para o restante da comunidade científica, o que resulta em melhor imagem para as universidades que agem deste modo (Rowley, 2003). Sendo assim, confirma-se mais uma vez a necessidade das universidades estreitarem seus laços com um dos seus mais importantes *stakeholders*, as comunidades científicas e suas publicações.

7.4.2.6 Limitações da Pesquisa

Como limitações ao estudo realizado, a primeira sem dúvida foi a dificuldade de obter respostas dos editores. Apesar de ser um ator da comunidade científica, comunidade esta já acostumada a levantamentos de dados, o preenchimento de inquéritos pelos editores revelou-se um tanto complicado. Foi necessário que o investigador contactasse-os com alguma frequência para que os editores respondessem aos inquéritos e, mesmo assim, o número de respostas recebidas foi inferior ao previsto. Desta forma, uma recomendação para investigações posteriores é avaliar formas inovadoras de coletas de dados, evitando assim as dificuldades na obtenção das informações necessárias para o desenvolvimento do estudo.

Uma segunda limitação a ser considerada é que somente foram inquiridos editores de publicações científicas indexadas no ISI. Portanto, ao investigar editores de outras publicações, pode-se obter mais informações para descrever o fenômeno. Além disso, os editores são somente um dos atores que participam das comunidades científicas e suas publicações. Para ampliar o entendimento da realidade analisada, outros atores devem ser inquiridos e os resultados reunidos, para que o fenômeno seja descrito de forma mais completa.

Outra limitação foi a dispersão dos editores. Como estão localizados em diversas partes do planeta, contactá-los não se mostrou uma tarefa fácil. Apesar das *home pages* das publicações científicas citarem sempre o editor, encontrar o contato de vários destes editores exigiu muita pesquisa. Uma forma de contornar esta adversidade pode ser contar com o apoio de editoras, universidades e associações profissionais que hospedam publicações científicas, na aplicação da pesquisa.

Ainda uma quarta limitação foi discriminar as demandas. Como muitas delas eram bastante próximas, as vezes somente com pequenos detalhes que as diferenciavam, saber separá-las tornou-se difícil, e esta proximidade exigiu mais atenção nas análises. O mesmo pode ser dito para as opções de respostas para a missão e relevância da universidade, influência mútua entre a universidade e as publicações científicas, e participação de editores e publicações científicas nas universidades. Recomenda-se neste caso, aprofundar as pesquisas qualitativas (mais entrevistados e maior detalhamento nas respostas) para poder discriminar melhor as respostas dos editores.

7.4.3 Conclusões e Recomendações da Investigação com os Editores

Considerando que os objetivos desta investigação qualitativa-quantitativa eram identificar, confirmar e classificar por importância as demandas dos editores, que representaram o *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações, bem como: mensurar a satisfação dos editores quanto a estas demandas, identificar as percepções dos editores quanto à relevância da universidade para a sociedade e para as publicações científicas; avaliar a influência mútua entre a universidade e as publicações científicas; e verificar como ocorre a participação dos editores/publicações científicas nas universidades, ao final deste estudo, a conclusão mais evidente é que as universidades de modo geral ainda estão distantes deste importante *stakeholder*. Inicialmente, fez-se uma análise das características dos respondentes, cujo principal objetivo era confirmar a generalidade dos dados, pois caso ocorresse algum viés significativo, os resultados obtidos ficariam comprometidos.

Após a analisar a caracterização dos respondentes na etapa quantitativa, confirmou-se que a amostra era válida. Primeiro constatou-se uma predominância de editores e publicações científicas originários dos EUA e do Reino Unido, o que é comum no meio científico. Em seguida, percebeu-se que as áreas científicas eram diversas, contemplando editores das áreas de ciências sociais e humanas, de biologia e saúde, e das ciências exatas. Além disso, constatou-se a idade média avançada dos editores, com muitos anos tanto na área científica, bem como no exercício da função de editor, sendo que os respondentes eram majoritariamente do gênero masculino. Este é o editor típico, como afirmaram Wennerás e Wold (2001) e Zuckerman (2001). Como o objetivo desta investigação não era comparar resultados entre as características dos respondentes, uma primeira sugestão para investigações futuras é realizar análises com estratos específicos da população-alvo, comparando-as entre si, bem como comparando-se com os resultados gerais encontrados aqui. Como exemplos, podem-se aprofundar as investigações sobre gênero na editoria de publicações científicas, bem como analisar as percepções de editores mais jovens *versus* os mais experientes, entre outros. Ou seja, os dados coletados podem abrir boas possibilidades de investigações em um tema raramente pesquisado.

Além desta constatação, a análise da missão da universidade segundo os editores revelou que eles vêem a investigação como a missão mais importante da universidade (o que era esperado, visto que este *stakeholder* está ligado à missão de investigação das universidades), apesar de não esquecerem o ensino como outra missão da organização universitária, afinal muitos dos editores também são professores. Já a prestação de serviços para a sociedade foi pouco indicada pelos editores. Esta focalização na missão investigação acadêmica é típica na comunidade científica (Caplow e McGee, 2001).

Outra análise foi da relevância da universidade, que segundo os editores, para a sociedade, a universidade é importante por causa do ensino. Além disso, evidenciou-se nas respostas dos editores que o meio científico está distante da sociedade, algo que Clark (1998) já havia comentado no desenvolvimento do seu modelo denominado de “Triângulo de Clark”. Fica claro que os editores separam o meio científico do meio social e a universidade ainda não consegue uni-los. Já com relação à relevância da universidade para as publicações científicas, constatou-se que a universidade fornece os meios (ambiente e recursos) para reunir investigadores e realizar pesquisas. Quanto às publicações científicas, para os editores, elas devem ficar fora da universidade, pois editoras e associações profissionais mostram maiores capacidades em realizar a gestão deste tipo de publicação. Resumindo, as universidades ainda pouco se relacionam com as publicações científicas.

Apesar desta falta de relacionamento, na análise da influência mútua entre a universidade e as publicações científicas, observou-se que a influência da universidade sobre as publicações científicas está mais relacionada ao estímulo pela universidade da realização de investigações (gerais ou em áreas específicas) que alimentam e sustentam as publicações. Os editores também pontuaram que quanto às publicações científicas que ficam hospedadas em universidades, a influência está mais relacionada à disponibilização pela universidade de recursos para as publicações. Os editores, de modo geral, não aceitam a interferência da universidade sobre os conteúdos da publicação, requerendo autonomia e independência (que resultam em prestígio para a publicação científica, como destacaram Marginson e Considine, 2000). Apesar destas evidências, quase 20% dos editores acreditam que a universidade não influencia as publicações científicas, deixando uma clara percepção que rejeitam tal influência.

No sentido inverso, as publicações, segundo os editores, influenciam a universidade, pois publicar artigos científicos pode resultar em mais prestígio e recursos para as universidades, bem como auxiliam as universidades em sua focalização nas investigações, bem como na distribuição de recursos internos (Altbach, 2009). Este é o motivo que os editores deixaram a entender da necessidade de independência e autonomia das publicações científicas. Em suma, na visão dos editores, as publicações científicas exercem mais influência sobre as universidades do que o inverso. Portanto, a necessidade de um bom relacionamento aparenta ser mais importante para a universidade do que propriamente para as publicações científicas.

Para se construir um relacionamento, é preciso avaliar a participação do *stakeholder* dentro da organização, como afirmaram Bone, Crockett e Hodge (2006). No caso dos editores, os resultados mostraram uma distância dos editores com relação à universidade. Segundo os editores, sua participação é um tanto distante (quase 17% acham que não participam da universidade), pois as avaliações de artigos científicos, as decisões editoriais e a divulgação das universidades onde estão sediados os autores, representa uma participação muito indireta, pouco ligada à universidade em si. Observou-se portanto uma falta de pró-atividade das universidades para aproximarem-se dos editores, no intuito de aprenderem com a sua experiência. Este aprendizado pode contribuir para a imagem da universidade no meio científico, algo que atrai recursos (Hemsley-Brown e Oplatka, 2006). Além disso, contar com publicações internas (mesmo que deficitárias) contribuem com contatos e prestígio, resultando em melhoria de imagem e propensão a atrair recursos. Ou seja, ficou evidente que há pouco relacionamento entre a universidade e as publicações científicas, e as organizações universitárias que se anteciparem podem colher bons resultados, ao desenvolverem relacionamentos com este *stakeholder*.

Para desenvolver tais relacionamentos, é preciso compreender as demandas (expectativas, necessidades e desejos) do *stakeholder* (Clement, 2005). Primeiro, obteve-se as demandas (pesquisa qualitativa) e em seguida buscou-se confirmá-las. Percebeu-se em uma primeira análise que quatro demandas não se confirmaram (ligação das pesquisas da universidade com a sua estratégia global, financiamento da universidade para publicações internas, fornecimento de *staff* da universidade para a gestão de publicações internas, estímulo da universidade para a melhoria contínua das suas publicações internas). Estas quatro demandas, após a análise de regressão, ficaram classificadas como amplificadoras (3 casos) ou secundárias (1 caso), resultados que foram coerentes, pois as demandas amplificadoras surpreendem (o *stakeholder* não espera que existam) e as demandas secundárias não têm importância (na visão do *stakeholder*).

Já as maiores notas revelaram as demandas chave (estruturas da universidade para investigação) e básicas (universidade oferecer carreiras de investigador exclusivo e prover acesso às publicações científicas). Como o método de Garver (2003) estabelece que as expectativas declaradas com notas altas resultam em expectativas chave ou básicas, demais demandas com notas altas foram consideradas básicas (sete ao total) e chave (duas ao total). A quantidade de demandas chave e básicas refletem-se na nota geral atribuída pelos inquiridos, ou seja, a expectativa geral dos editores é relativamente alta com relação às universidades em geral.

Como somente as análises descritivas não são suficientes para discriminar por importância as demandas dos editores, o uso da regressão linear múltipla possibilitou tal classificação. Das 22 demandas testadas, três se mostraram chave e onze se classificaram como básicas. Isto significa que 14 demandas (a maioria) são fundamentais para a satisfação dos editores com

relação à universidade. Um olhar mais aprofundado nestas 14 demandas mostram que os editores dão muito valor à atenção que as universidades dão aos seus investigadores, afinal grande parte destas 14 demandas são ligadas à investigação dentro da universidade, como também sugeriu Altbach (2009). Já as demandas que se classificaram como amplificadoras, estas podem surpreender os editores e, neste caso, referem-se mais à existência de publicações científicas dentro das universidades, e que são apoiadas pela organização. Ou seja, o editor espera a investigação, mas se vê a universidade dedicar-se também às publicações científicas, considera que é algo surpreendente no contexto do ensino superior atual. Isto se explica, pois os editores não esperam encontrar publicações científicas dentro de universidades, mas sim em editoras e associações profissionais.

E após compreender as demandas, mensurou-se a satisfação com tais demandas. Além de compreender as expectativas dos editores, procurou-se também medir a satisfação atual, pois mapear a realidade atual pode dar importantes contribuições para futuras ações da organização (Clarkson, 1995). De um modo geral, a satisfação dos editores quanto às universidades é relativamente boa, porém inferior à expectativa geral. Isto demonstra que parte das demandas está causando insatisfação (ou pouca satisfação), o que vem se refletindo na satisfação geral dos editores.

Após as análises descritivas das médias de satisfação para cada demanda, evidenciou-se que os editores valorizam a autonomia e independência atual de publicações que ficam sediadas dentro de universidades, bem como mostraram estar satisfeitos com o acesso às publicações científicas que as universidades provêm aos seus investigadores. É importante recordar que ambas as demandas são básicas, e é justamente isto que os editores esperam das universidades. Os editores também demonstraram boa satisfação com duas demandas chave: envolvimento dos alunos nas pesquisas internas e realização de eventos científicos (que resultam em ganho de imagem para a universidade, segundo Rowley, 2003). Já as insatisfações, de modo geral, focalizaram-se em duas demandas, uma amplificadora (o financiamento das universidades para as suas publicações científicas internas) e uma secundária (o fornecimento de pessoal para trabalhar nas publicações científicas internas). Porém, nos dois casos, os editores não esperavam algo diferente, afinal eles deixaram claro que preferem as publicações científicas sediadas fora da universidade, pois esta organização não possui ou não fornece recursos suficientes para este tipo de publicação.

Na análise de regressão, identificou-se que das três demandas chave, duas se confirmam diretamente (infra-estrutura das universidades para as pesquisas, e realização de eventos científicos) e uma se confirmou indiretamente (envolver alunos em pesquisas pode significar a inclusão de investigações nos currículos dos cursos, pois é difícil desvinculá-las). Além disso, uma demanda originalmente secundária (criação de novas publicações científicas na universidade) mostrou-se como uma amplificadora negativa, ou seja, sua existência causa

insatisfação. Este resultado parece demonstrar que os editores não aceitam bem a existência de mais publicações que venham a concorrer com as suas próprias publicações (Pöschl, 2004).

Por outro lado, duas amplificadoras (ligação entre estratégias da universidade e linhas de pesquisa dos investigadores internos, e esforços da universidade para aproximar investigadores a financiadores) parecem surpreender os editores atuais e impactaram significativamente na satisfação. Estes esforços atuais da organização universitária aparentam agradar aos editores. Enfim, após todas as análises, chegou-se a uma classificação final das demandas, onde se encontrou somente uma demanda secundária, ou seja, todas as demais demandas demonstram refletir-se, de um modo ou de outro, na satisfação dos editores:

- Demandas chave: fornecer infra-estruturas adequadas para a realização de investigações; inclusão da realização de pesquisas nos currículos dos cursos que a universidade oferece; encorajamento e financiamento de eventos científicos na própria universidade; envolver seus alunos nas pesquisas internas;
- Demandas básicas: universidade deve oferecer carreiras de investigadores exclusivos; prover o acesso de seus investigadores às publicações científicas de sua área de pesquisa; incentivo à realização de pesquisas básicas; reconhecer o mérito de seus pesquisadores; possibilitar e financiar investigadores para que os mesmo participem de eventos científicos; incentivo à cooperação entre investigadores; universidade deve captar recursos para pesquisas; disseminar/divulgar suas pesquisas; fornecer estrutura para hospedar publicações científicas; não interferir nas publicações que hospeda;
- Demandas amplificadoras: financiamento próprio da universidade para suas pesquisas internas; incentivo e ajuda da universidade para aproximar investigadores e financiadores; sugerir linhas de pesquisas que vão ao encontro das estratégias da universidade; financiamento próprio de publicações internas da universidade; encorajamento por parte da universidade para a melhoria contínua das suas publicações; prover tempo para que investigadores e/ou professores possam realizar a gestão de publicações científicas;
- Demandas amplificadoras negativas: encorajar a criação de novas publicações científicas;
- Demandas secundárias: prover *staff* para a gestão das publicações científicas.

Em resumo, esta classificação proposta aqui, bem como o estado atual das percepções dos editores, pode orientar as ações dos gestores das universidades, pois o esforço adequado a cada demanda dos editores pode resultar em melhor relacionamento entre as partes, impactando nos resultados das universidades de uma forma geral. Esta, sem dúvida, demonstra ser a principal contribuição desta investigação. Tendo em mente o que esperam os editores de publicações científicas indexadas no ISI, estas percepções podem ser estendidas às comunidades científicas de modo geral, afinal este ator é muito significativo para estas comunidades. Desta forma, uma das recomendações deste estudo é realizar a mesma investigação, em suas duas etapas, com outros importantes atores das comunidades

científicas, como, por exemplo, líderes de gabinetes de investigação, coordenadores de centros de investigação, entre outros. Somente com a comparação entre estes atores pode-se chegar a conclusões mais aprofundadas sobre o que as comunidades científicas e suas publicações esperam das universidades de modo geral.

Além de contribuir para a melhoria da gestão das universidades, outra contribuição remete-se à academia. Como já comentado, são raros os estudos que buscam qualificar e quantificar as percepções de editores de publicações científicas. Este ator não tem sido estudado regularmente e muitas das descobertas aqui descritas demonstram originalidade, não encontradas anteriormente. Considerando os editores como um objeto de estudo, a compreensão sobre um *stakeholder* significativo para as universidades (as comunidades científicas) ficou ampliada, contribuindo para a construção de um novo modelo de gestão de universidades, baseado na Teoria dos *Stakeholders*, que orienta a identificação, a compreensão das expectativas, a construção de relacionamentos e a satisfação dos *stakeholders* de uma organização (Frooman, 1999). Neste sentido, a pesquisa apresentada demonstrou um dos caminhos que podem ser seguidos para o desenvolvimento de um novo modelo de gestão de universidades e, por consequência, de organizações complexas em geral. A continuidade de estudos que visem a compreensão sobre as demandas do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações pode contribuir para a construção deste novo modelo, que mostra-se necessário para as organizações complexas da atualidade.

Em suma, a pesquisa apresentada aqui buscou dar mais um passo em direção a um novo modelo de gestão universitária baseado na Teoria dos *Stakeholders*. Focalizar as ações da universidade com vistas a atender as demandas do *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações pode resultar em melhor desempenho das universidades.

7.5 Contribuição Empírica da Etapa 2: A Relação entre as Variáveis Analisadas

Como pretendeu-se nesta etapa descrever as percepções de dois dos principais *stakeholders* das universidades, a relação entre as variáveis testadas (relevância, influência mútua, participação, demandas e satisfação) não era um objetivo desta etapa. Somente a confirmação de correlação entre demandas e satisfação era necessária para validar os resultados obtidos, o que foi feito, conforme já demonstrado. As demais variáveis surgiram para complementar e explicar em maior profundidade o fenômeno analisado, pois, segundo Freeman (1984), o relacionamento entre a organização e o *stakeholder* concentra-se na relação demandas-satisfação, sendo que outras variáveis poderiam ampliar a compreensão sobre o que pensa o *stakeholder* a respeito da organização.

Porém, na análise dos resultados obtidos, algumas evidências nos dados (como a frequência de uma determinada resposta em uma variável correspondia a uma frequência semelhante de uma determinada resposta em outra variável) sugeriu que as variáveis analisadas poderiam apresentar alguma relação de dependência. Como as três primeiras variáveis (relevância, influência mútua e participação) eram categóricas e as outras duas (demandas e satisfação) poderiam também ser tratadas como categóricas, recorreu-se ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney (Hair Jr. *et al.*, 2006) para verificar a existência de relações de dependência entre as variáveis. Após a realização dos testes, tanto com os dados dos alunos, quanto com os dados obtidos junto aos editores, chegou-se aos resultados apresentados na tabela 7.33.

Tabela 7.33 - Resultados dos testes de relação de dependência entre as variáveis investigadas

Relação de Dependência entre Variáveis		Alunos					Editores				
		Relevância	Influência Mútua	Participação	Demandas	Satisfação	Relevância	Influência Mútua	Participação	Demandas	Satisfação
Alunos	Relevância	**	Sim	Não	Sim	Não					
	Influência Mútua	Sim	**	Não	Sim	Sim					
	Participação	Não	Não	**	Sim	Não					
	Demandas	Sim	Sim	Sim	**	Não					
	Satisfação	Não	Sim	Não	Sim	**					
Editores	Relevância						**	Não	Sim	Sim	Não
	Influência Mútua						Não	**	Não	Sim	Sim
	Participação						Sim	Não	**	Sim	Sim
	Demandas						Sim	Sim	Sim	**	Não
	Satisfação						Não	Sim	Sim	Sim	**

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se a tabela 7.33, percebe-se que algumas relações de dependência foram confirmadas tanto entre os alunos quanto entre os editores (os casos onde em um se confirmou e em outro não, foram desconsiderados, podendo futuramente estes casos serem investigados mais aprofundadamente). Ou seja, parece haver evidências de que o relacionamento entre a universidade e os seus *stakeholders* é explicada não somente pela relação demanda-satisfação, mas também outras variáveis fazem parte da explicação de tal fenômeno. As relações de dependência identificadas nos dois *stakeholders* foram:

- Existe relação de dependência entre as variáveis relevância e demandas;
- Existe relação de dependência entre as variáveis influência mútua e demandas;
- Existe relação de dependência entre as variáveis influência mútua e satisfação;
- Existe relação de dependência entre as variáveis participação e demandas;
- Existe relação de dependência entre as variáveis demandas e satisfação.

A constatação destas relações demonstra que um novo modelo de gestão de universidades baseado no relacionamento com seus *stakeholders* precisa considerar uma visão mais ampla do processo, pois percebeu-se que, por exemplo, a relevância que o *stakeholder* atribui à

universidade influencia suas demandas. Portanto, estas três variáveis raramente consideradas pelos autores da Teoria dos *Stakeholders* (como pode ser constatado em Friedman e Miles, 2006), no caso das universidades, e potencialmente na categoria de organizações complexas, deve ser levada em conta, visto que podem influenciar e explicar com mais exatidão as demandas (e correspondente satisfação) dos *stakeholders*, bem como o estado atual do relacionamento da universidade com os mesmos.

8 Etapa 3: Avaliação do Relacionamento por meio da Análise da Eficiência das Universidades Públicas Portuguesas

Tendo identificado os *stakeholders* das Universidades Públicas Portuguesas (etapa 1) e compreendido as demandas e percepções de dois dos principais *stakeholders* (etapa 2), os alunos e as comunidades científicas e suas publicações (por intermédio dos editores), a etapa seguinte objetivou analisar qual é o panorama atual do relacionamento das Universidades Públicas Portuguesas com um dos seus *stakeholders*, os alunos. Tomou-se por base as demandas dos alunos (etapa 2), com vistas a encontrar bons padrões de conduta gerencial, que possam alicerçar um novo modelo de gestão de universidades.

Objetivando avaliar o desempenho do relacionamento das universidades com os seus *stakeholders*, baseado no atendimento das demandas destes, optou-se por realizar análises comparativas de eficiência (Johnes, 2006). Este tipo de análise utiliza um conjunto de ferramentas matemáticas para avaliar comparativamente os resultados de um grupo de unidades tomadoras de decisão (*Decision Making Unit* ou DMU), estabelecendo fronteiras de eficiência entre as várias DMU's avaliadas (Norman e Stoker, 1991, Soteriou e Stavrinides, 2000, Shaw, 2009). Ou seja, define que as DMU's com melhor desempenho posicionam-se como exemplos a serem seguidos pelas demais DMU's. Entre as ferramentas matemáticas mais usuais em análises de fronteira, destaca-se o DEA (*Data Envelopment Analysis*), a ferramenta matemática utilizada nesta investigação.

Para a compreensão desta etapa, inicialmente fez-se uma justificativa do desenvolvimento desta etapa, o enquadramento teórico, e uma breve revisão sobre os conceitos de eficácia, eficiência e produtividade, conceitos estes fundamentais para o entendimento dos resultados obtidos. Em seguida, buscou-se explicar, também de modo breve, o DEA (maiores detalhes sobre o DEA, incluindo seu desenvolvimento matemático, podem ser vistos em Zhu, 2009). O passo seguinte foi explicar e detalhar a análise efetuada. Na sequência, apresentou-se a análise dos dados, fechando-se esta etapa com as conclusões, recomendações e limitações da análise desenvolvida.

8.1 Justificativa do Desenvolvimento desta Etapa

Para Freeman (1984), os *stakeholders*, como clientes, consumidores, acionistas, fornecedores, distribuidores, funcionários, comunidades locais, entre outros, por meio de diferentes tipos de atitudes e ações, podem influenciar o desempenho das organizações,

principalmente através da aplicação de pressão sobre a empresa para mudar comportamentos insustentáveis (Johnson, 2007). O conceito de *stakeholder* baseia-se na perspectiva de sistema aberto/natural de ver a organização como uma parte integrante da sociedade, em vez de uma instituição que é independente e puramente de natureza econômica (Hsieh, Curtis e Smith, 2008).

Tendo identificado os *stakeholders*, os classificados por importância, e obtido junto aos próprios as suas demandas, demonstra ser lógico que o passo seguinte seja a avaliação do relacionamento atual das universidades investigadas com os seus *stakeholders*. É fato que a literatura em gestão há muito vem reforçando a necessidade das organizações se relacionarem com os seus *stakeholders*, como apresentaram exaustivamente Friedman e Miles (2006). Apesar disto, modelos de gestão dos relacionamentos com os *stakeholders* de uma forma geral são escassos na literatura (Kyj e Kyj, 2009). Boa parte das investigações se posicionam como marketing de relacionamento e abordam alguns poucos *stakeholders*, como clientes, fornecedores e funcionários (Sirgy, 2002).

E quando se consideram as organizações complexas, estas são raramente investigadas quanto ao relacionamento que devem construir junto aos seus *stakeholders*. Os trabalhos mais próximos referem-se ao setor público (Martin, 2003b, Beach, 2008, 2009, Beach, Brown e Keast, 2009), sendo as organizações complexas não tratadas diretamente nas investigações encontradas.

Já com relação às universidades, a quantidade de estudos aumenta por causa das investigações do marketing de relacionamento com os alunos (Brown, 1999, Williams, 2002, Pearce, 2003, Trustrum e Wee, 2007) e ex-alunos (Arnett, German e Hunt, 2003). Porém, não se encontram avaliações dos relacionamentos entre as universidades e seus diversos *stakeholders*, baseadas nas demandas destes últimos, algo que justifica esta etapa da investigação.

8.2 Enquadramento Teórico

Quanto ao enquadramento teórico desta etapa, já foi realizada uma discussão mais aprofundada nos tópicos referentes ao relacionamento entre organizações e *stakeholders* e relacionamentos entre universidades e *stakeholders*. Aqui cabe resgatar alguns dos pontos principais.

Um deles, sem dúvida, é a necessidade das organizações se relacionarem com seus *stakeholders*, algo enfatizado desde Freeman (1984), e que foi aprofundado por diversos autores (Brenner, 1993, Polonsky, 1995, Harrison e St. John, 1996, Radin, 1999, Gray, 2002, Deegan, 2002, Thomson e Bebbington, 2005, entre outros). Por exemplo, conforme Vargo e

Lusch (2004), a satisfação dos *stakeholders* com o atendimento das suas demandas advém de um bom relacionamento entre as partes. Quando os relacionamentos fluem em ambas as direções, tanto a organização, quanto o *stakeholder* participam ativamente e contribuem juntos para que as necessidades dos dois lados sejam atendidas. Já quando a satisfação é baixa, isto não acontece.

As vantagens de um bom relacionamento já foram indicadas pelos investigadores do marketing de relacionamento: Melhor desempenho financeiro (Kalwani e Narayandas, 1995, Boles *et al.*, 2000, Hunt, 2000, Walter e Gemünden, 2000, Weber, 2000); Aprendizagem organizacional (Selnes e Sallis, 2003); Conquista de mais e melhores vantagens competitivas (Barclay e Smith, 1997, Hunt, 1997, Day, 2000); Maiores níveis de satisfação do cliente (Schellhase, Hardock e Ohlwein, 2000, Abdul-Muhmin, 2002).

Outro ponto fundamental é a ligação entre a Teoria dos *Stakeholders* e o marketing de relacionamento, tratado tanto por investigadores do marketing (Morgan e Hunt, 1994, Dyer e Singh, 1998, Christopher, Payne e Ballantyne, 2002, Kotler, 2003), quanto da Teoria dos *Stakeholders* (Freeman e Evan, 1990, Clarkson, 1994, Preston e Donaldson, 1999, Friedman e Miles, 2006). Para Polonsky (1995), a Teoria dos *Stakeholders* é um componente implícito do marketing de relacionamento. Já Reed *et al.* (2009) defende o inverso. Independente desta discussão, o fato é que ambas as abordagens cruzam-se quando a questão é o relacionamento entre as organizações e os seus *stakeholders*.

Direcionando a discussão para as organizações complexas, Ospina, Diaz e O'Sullivan (2002) ofereceram uma série de mecanismos para fomentar o relacionamento entre as organizações complexas e os seus *stakeholders*, como conferências, comitês consultivos, inquéritos e boletins informativos. Este é um dos poucos trabalhos na área.

Entre as universidades, como comentado na justificativa desta etapa, o marketing de relacionamento tem feito o papel de explicar a relação entre estas instituições e os seus *stakeholders* (Rowley, 2003). Porém, é de se ressaltar que raros estudos partem da descoberta das demandas dos *stakeholders* para vir a avaliar o relacionamento entre universidades e *stakeholders*. Portanto, esta lacuna, tanto na Teoria dos *Stakeholders*, quanto no marketing de relacionamento, está por ser preenchida pelos investigadores da área, afinal identificar o estado atual dos relacionamentos entre a universidade e os seus *stakeholders* apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento de novas políticas gerenciais visando a sobrevivência e o sucesso da instituição.

8.3 Conceitos Fundamentais da Análise de Eficiência

Para a realização de análises de eficiência, alguns conceitos se mostram fundamentais. Apesar dos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade parecerem simples, diversas vezes causam confusão, como explicou Shaw (2009). Portanto, uma revisão destes conceitos mostra-se útil antes da realização das análises previstas.

Segundo Banker e Morey (1986), todas as operações ou processos envolvem alguma transformação: acrescentam-se valores e mudam-se materiais para transformá-los em bens e serviços que os clientes querem. Esta transformação envolve o uso de insumos, como trabalho, materiais, energia, máquinas e outros recursos, e geram produtos acabados, serviços, satisfação dos clientes e outros resultados. Por exemplo, no hospital, as entradas (*inputs*) incluem médicos, enfermeiros, suprimentos médicos, equipamentos, laboratórios, camas e outros, e os resultados (*outputs*) incluem o número de doentes tratados, o número de estagiários e residentes formados, e outros. São estes fatores (*inputs* e *outputs*) que permitem aos gestores a avaliação da eficiência dos vários processos que resultam em uma medida de desempenho. Isto é, eliminar ou melhorar operações ineficientes diminui o custo dos insumos e aumenta a produtividade. A avaliação do desempenho de operações ajuda as organizações a se tornarem mais produtivas e eficientes.

A avaliação do desempenho é uma ferramenta importante de melhoria contínua para manter a competitividade e desempenha um papel importante no mundo organizacional, onde cada vez mais a concorrência é intensa e cresce a cada dia. Através da avaliação de desempenho, podem-se: revelar os pontos fortes e fracos das operações, atividades e processos da organização; preparar melhor a empresa para atender as necessidades de seus clientes; e identificar oportunidades para melhorar as operações e os processos atuais, além de ajudar a criar novos produtos, serviços e processos (Youn e Park, 2009).

Porém, para boas avaliações de desempenho, há a necessidade da compreensão do que sejam eficácia, produtividade e eficiência, conceitos fundamentais para medir o desempenho de uma organização. Segundo Epstein e Henderson (1989), a eficácia está relacionada somente ao que é produzido, não levando em conta os recursos usados para a produção. Ou seja, é a capacidade de uma determinada unidade produtiva alcançar a produção que tinha como meta. Essa meta pode ter sido determinada pela própria unidade, bem como externamente. Mas isto não significa que tal unidade é produtiva ou mesmo eficiente.

Já a produtividade, para os mesmos autores, interessa-se pela razão entre o que foi produzido e o que foi gasto para que tal produção acontecesse. Portanto, o quociente entre estes dois fatores indica a produtividade de uma determinada unidade. E eficiência é um conceito relativo, que compara o que foi produzido, considerando os recursos disponíveis, com o que poderia ter sido produzido com os mesmos recursos. Isto é, compara a produtividade ideal

com a produtividade real. Mais precisamente é a combinação ótima dos *inputs* (insumos e métodos necessários) no processo de produção para que resulte no máximo de *outputs* (produtos). Ou seja, procura minimizar a relação insumos e produtos, assegurando a otimização da utilização dos recursos (Epstein e Henderson, 1989). É um conceito que se relaciona com os meios e não com os fins. Foi este entendimento do conceito que norteou este estudo.

Para avaliar a eficiência entre DMU's, há métodos paramétricos (exigem uma parametrização da relação funcional entre os recursos e o que é produzido, ou seja, a mesma unidade de medida) ou não-paramétricos (não consideram a mesma unidade de medida). Como exemplo, pode-se avaliar a eficiência de uma universidade pelo número de alunos, número de professores, número de publicações, número de patentes, entre outros. Todas estas variáveis são medidas de modo diferente, porém podem ser analisadas em conjunto em análises não-paramétricas (Johnes, 2006).

É preciso compreender que, para Grönroos e Ojasalo (2004), os serviços, devido a sua natureza, requerem análises de eficiência não-paramétricas. E esta tem sido a realidade do serviço educacional em nível superior. Diversos estudos (por exemplo, Scheerens, 2000, Johnes, 2006, Youn e Park, 2009, Kantabutra e Tang, 2010) consideram a análise de eficiência das universidades com medidas não-paramétricas, porém nenhum deles o fez sob a perspectiva do relacionamento com os *stakeholders*. Grande parte dos estudos sobre a temática ensino superior avalia a eficiência das universidades a partir de preenchimento de vagas existentes, alunos formados, número de professores, faturamento, entre outros, sem mencionar as percepções dos *stakeholders*, conforme orientam Grönroos e Ojasalo (2004), que consideraram a perspectiva do usuário do serviço como fundamental na mensuração da eficiência de uma organização de serviços, que é o caso da universidade.

Em resumo, um dos critérios de mensuração do desempenho é a eficiência relacionada à produtividade, que avalia a relação entre as entradas (ou seja, o que é usado no processo de produção) e saídas (produção). Entre os principais desafios para as organizações de hoje está o conhecimento incompleto sobre a eficiência e, posteriormente, a produtividade da organização, sendo esta a questão principal que exige o envolvimento dos *stakeholders* da organização. Alguns dos motivos para a avaliação do desempenho interno em cada organização são os seguintes: Usando critérios próprios, as organizações devem avaliar o desempenho da sua unidade para obter o controle e supervisionar o seu desempenho; A responsabilização dos gestores depende da eficiência atingida pela organização; A avaliação do desempenho resultará na determinação de critérios adequados para o orçamento e a alocação de recursos entre os departamentos (Ganley e Cubbin, 1992).

Além disso, também é preciso compreender que a eficiência deriva-se em duas: a eficiência técnica e a eficiência econômica. A primeira, de acordo com Shaw (2009), significa empregar

o menor nível possível de insumos para produzir um nível dado de produção, ou quando se obtém o maior nível possível de produção com um dado nível de insumos. Quando há mais de um produto, o produtor é eficiente para uma determinada quantidade de insumos se conseguir aumentar a produção de um produto sem diminuir a produção de outro.

Já a eficiência econômica refere-se a conseguir produzir mais produtos com o mesmo custo, ou reduzir os custos mantendo a mesma produção. Estes dois tipos são relacionados, ou seja, para se obter eficiência econômica, é preciso alcançar a eficiência técnica (Shaw, 2009). Porém, em situações onde as questões econômicas são contraditórias, como é o caso das universidades públicas (e de boa parte das organizações complexas), a eficiência técnica ganha importância e tem sido o meio de avaliação do desempenho deste tipo de organização. No caso das universidades, esta eficiência técnica está relacionada a uma medida de eficiência social (Scheerens, 2000), ou seja, a capacidade da universidade em cumprir sua missão.

8.4 Análise de Eficiência e o *Data Envelopment Analysis* (DEA)

Segundo Cooper, Seiford e Tone (2000), há uma preocupação crescente com a mensuração e comparação da eficiência de unidades organizacionais, como em escolas, hospitais, lojas, agências bancárias e outros casos semelhantes, onde há um conjunto relativamente homogêneo de unidades. Para os autores, a medida usual de eficiência (razão entre *outputs* e *inputs*) é, muitas vezes, insuficiente devido à existência de múltiplas entradas e saídas relacionadas com diferentes recursos, atividades e fatores ambientais. Esse problema pode ser ilustrado ao se observar os depósitos de uma organização de varejo de grande porte, que distribui diversos produtos para supermercados, ou seja, vários *inputs* e *outputs* diferentes.

Com dois *inputs* e três *outputs*, a dificuldade de comparar a eficiência se torna aparente. Ou seja, diferentes padrões de níveis de atividade são suportados por diferentes quantidades de recursos. Neste caso, fazer comparações de eficiência não é tão simples. Foi para resolver este problema que surgiu o DEA. De acordo com Charnes, Cooper e Rhodes (1978), o DEA é uma técnica de programação linear que visa medir o desempenho relativo de unidades organizacionais onde a presença de múltiplos *inputs* e *outputs* torna as comparações difíceis. De modo geral, o DEA tem sido utilizado para estimar a utilização ótima de *inputs*, a produtividade, a identificação de grupos estratégicos, a determinação de pontos de referência e programas de gestão da qualidade total, a estimativa dos custos sociais e privados de regulação e a capacidade de *outputs* indesejáveis (Kirkley *et al.*, 2001).

A mensuração da eficiência relativa que considera múltiplos *inputs* e *outputs* foi primeiro tratada por Farrell (1957), sendo posteriormente desenvolvida por Farrell e Fieldhouse (1962). No desenvolvimento matemático destes autores, eles se focalizaram na construção de

uma unidade hipotética eficiente, que era o resultado da média ponderada de unidades eficientes, para servir de comparação com uma ou mais unidades ineficientes. Portanto, a fórmula base era a razão entre a soma ponderada dos *outputs* e a soma ponderada dos *inputs*. A hipótese inicial para este modelo é que esta medida de eficiência requer um conjunto comum de pesos para ser aplicado em todas as unidades. Isto imediatamente levanta o problema da forma como tal conjunto de pesos pode ser obtida, o que levanta dúvidas sobre a metodologia dos autores. Esta medida de eficiência acoplada ao pressuposto de que um único conjunto de pesos é necessário é, portanto, insatisfatória.

Foi por esta questão que surgiu o DEA. Charnes, Cooper e Rhodes (1978) reconheceram a dificuldade na busca de um conjunto comum de pesos para determinar a eficiência relativa. Eles reconheceram a legitimidade da proposta, que pode avaliar as unidades em termos de múltiplas e diferentes entradas e saídas (não-paramétrico), e, portanto, a necessidade de se adotar pesos diferentes. Desta forma, os autores propuseram que cada unidade deve adotar um conjunto de pesos mais favorável para a comparação com as outras unidades. Essa flexibilidade na escolha dos pesos é tanto uma fraqueza quanto uma vantagem desta abordagem. É uma fraqueza porque a escolha criteriosa dos pesos por unidade, possivelmente relacionada com o valor de qualquer *input* ou *output* pode permitir que uma unidade pareça eficiente, mas pode haver a preocupação de que isso tem mais a ver com a escolha dos pesos do que com o rendimento da própria unidade. Esta flexibilidade é também uma força, no entanto, quando uma unidade torna-se ineficiente, mesmo quando os pesos mais favoráveis foram incorporados na sua medida de eficiência (Fandel, 2007).

Neste sentido, o DEA pode ser apropriado onde as unidades possuam *inputs* ou *outputs* variados, ou quando existe um elevado grau de incerteza ou discordância sobre o valor de algumas entradas ou saídas (como é o caso das percepções das pessoas). Diferente de outras metodologias, o DEA é uma metodologia voltada para as fronteiras, e não para uma tendência central, como são as regressões. Devido a esta perspectiva, o DEA mostra habilidade em descobrir relações que permanecem escondidas em outros métodos, afinal o DEA lida com múltiplas entradas e saídas, diferente da regressão, que lida somente com um *output* de cada vez (Sarrico e Dyson, 2000).

Segundo Zhu (2009), o DEA funciona da seguinte forma: cada uma das DMU's escolhidas utiliza múltiplas entradas para produzir múltiplas saídas. Com base nas informações existentes sobre as entradas e as saídas, as possibilidades de produção são especificadas. O conjunto de possibilidades de produção consiste em todas as combinações possíveis de entradas e saídas, podendo ser contínua ou discreta. Uma parte específica do conjunto de possibilidades de produção é chamada de fronteira eficiente. Se a DMU está na fronteira eficiente, ela é referida como uma unidade eficiente, caso contrário ela é considerada ineficiente. O DEA oferece índices de eficiência e um conjunto de referência para as DMU's ineficientes. Os escores de eficiência representam um grau de eficiência de cada DMU. O conjunto de

referência para as unidades ineficientes consiste de um conjunto de unidades eficientes e determina uma unidade alvo virtual na fronteira eficiente. Ou seja, a unidade de destino é encontrada ao se projetar uma DMU ineficiente à superfície eficiente. Isto é, o DEA serve para verificar a eficiência de uma unidade e para encontrar o conjunto de referência e o escore de eficiência para as unidades ineficientes. Portanto, a técnica DEA também oferece um ponto de referência para melhorar o desempenho das unidades ineficientes por uma expansão da produção de resultados ou a redução do consumo de insumos, dependendo do objetivo da análise (Johnes, 2006).

Para facilitar a compreensão, um exemplo, demonstrado por Kantabutra e Tang (2010), de análise de eficiência através de um modelo orientado para produção para quatro DMU's (A, B, C, D) que utilizam um *input* para a produção de dois *outputs* (Y_1 , Y_2) é apresentado no gráfico 8.1. Neste gráfico, a fronteira de eficiência é derivada da DMU que pode produzir o nível máximo de resultados com o atual nível de entrada, que são DMU's A e B. Estas duas DMU's são consideradas eficientes ou que possuem as melhores práticas. Por outro lado, as DMU's C e D, que não se encontram na fronteira, são as unidades que produzem resultados menores com a mesma quantidade de insumos, em comparação com as DMU's A e B. As DMU's C e D são, portanto, relativamente ineficientes. Nesta abordagem, as unidades eficientes ou ineficientes são consideradas relativas, pois elas são medidas comparativamente com outras DMU's. Além disso, se qualquer DMU for excluída do estudo, a fronteira eficiente pode mudar.

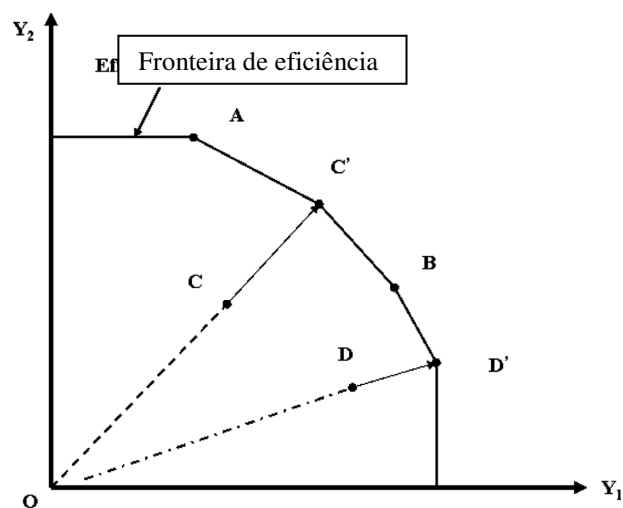


Gráfico 8.1 - Exemplo de fronteira de eficiência
Fonte: Kantabutra e Tang (2010, p. 22)

O escore de eficiência é calculado por uma relação entre a distância de onde se encontra uma DMU individual e a distância do local onde é suposto ser eficiente. Neste exemplo, os escores de eficiência das DMU's A e B são iguais a 1, já que ambas se encontram na fronteira eficiente. O escore de eficiência da DMU C é OC/OC' e da DMU D é OD/OD' . Assim, os escores de eficiência das unidades ineficientes, C e D neste exemplo, são menores que 1. Para ser mais específico, os escores de eficiência da DMU em análise são números reais que vão 0-1. As razões de OC/OC' e OD/OD' também representam o potencial de incremento proporcional nos

outputs das DMU's C e D, utilizando a mesma quantidade de *inputs*, tornando-as eficientes (Kantabutra e Tang, 2010).

Portanto, de acordo com Zhu (2009), o DEA determina a curva de eficiência empírica, também conhecida como isoquanta (que representa uma função onde para todas as combinações de insumos obtém-se uma quantidade ótima de produto, ou seja, as melhores relações entre *inputs* e *outputs*), por meio de programação matemática de otimização, não exigindo nenhuma relação funcional entre os insumos e os produtos. Considerando este aspecto, tal técnica é bastante susceptível às observações extremas e aos erros de medidas.

Em suma, o DEA estabelece fronteiras de eficiência, ao comparar o desempenho de várias DMU's. Essa ferramenta possibilita analisar o desempenho relativo de DMU's que utilizam os mesmos tipos de insumos para produzir os mesmos bens e/ou serviços. Tanto os produtos quanto os insumos podem ser variáveis contínuas, ordinais ou categóricas. Além disso, podem ser medidas em diferentes unidades, afinal é um método não paramétrico (Banker e Maindiratta, 1986).

Logo que surgiu o DEA, o modelo proposto por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), tradicionalmente chamado de CCR, estabeleceu uma análise com retornos constantes de escala (CRS/*Constant Returns to Scale*), que estabelece uma relação proporcional entre *inputs* e *outputs*, semelhante à regressão. Anos depois, Banker, Charnes e Cooper (1984) consideraram retornos variáveis de escala (VRS/*Variable Returns to Scale*), sendo conhecido por BCC. Neste caso, a relação entre *inputs* e *outputs* não é linear, mas sim convexa.

Estes são os dois modelos básicos de DEA, o CCR (ou CRS) e o BCC (ou VRS). Ambos podem ser desenhados sob duas formas de maximizar a eficiência (Banker, Charnes e Cooper, 1984): Para redução do consumo de insumos, mantendo o nível de produção (orientação ao insumo); Aumentar a produção, mantendo os níveis de insumos (orientação ao produto).

O resultado da aplicação do método estabelece as melhores práticas observadas (100% de eficiência relativa) e formam a fronteira eficiente com as unidades virtuais ou fictícias. Desta forma, a eficiência de outras DMU's analisadas é mensurada a partir das posições relativas que elas ocupariam na fronteira. Por exemplo, se o coeficiente encontrado é 0,80 e o modelo é o CCR (retorno constante de escala), isto indicará que essa DMU pode reduzir o consumo de insumos (sem reduzir sua produção) em 20% para ser eficiente (orientação para insumos). Se a orientação fosse para os produtos, o índice seria 1,25 (1/0,80), que significa que a DMU poderia produzir mais 25% de produtos com os insumos que utiliza. Já se o retorno de escala fosse variável (modelo BCC), este cálculo não seria tão simples, pois enquanto no CCR a fronteira de eficiência é composta por retas, no BCC, a fronteira é uma curva convexa. Neste caso, o BCC forma uma fronteira convexa eficiente com as melhores DMU's, admitindo que a eficiência máxima varie em função da economia de escala, algo que possibilita a comparação entre DMU's de dimensões distintas (Avkiran, 2001).

A abordagem do DEA para a medição da eficiência gerencial gera subprodutos úteis. Além de desenvolver avaliações de eficiência relativas para cada DMU, os modelos de eficiência podem fornecer informações sobre o que é necessário fazer para ajustar uma DMU ineficiente (Banker e Morey, 1986). Em resumo, o quadro 8.1 sistematiza as forças e limitações do DEA.

Quadro 8.1 - Forças e limitações do DEA

Forças do DEA	Limitações do DEA
Trata de múltiplos <i>inputs</i> e <i>outputs</i>	Exige DMU's homogêneas (desempenham as mesmas atividades e possuem objetivos comuns)
Não exige parametrização das variáveis	Testes estatísticos de hipóteses são difíceis de realizar, pois é um método não-estatístico
Mede eficiência relativa, por comparações com pares	Erros de medição causam sérios problemas nos resultados (maiores que em outros métodos)
Não exige relação funcional entre <i>inputs</i> e <i>outputs</i>	Exige compreensão matemática para interpretar análises
Constrói fronteira eficiente (empírica) sem precisar estabelecer ponderações	É sensível à escolhas arbitrárias de variáveis, podendo-se inserir variáveis não importantes no processo (distorcendo os resultados)
Indica DMU's ineficientes e quanto precisam melhorar para se tornarem eficientes	Não mede eficiência absoluta, pois considera que a DMU com melhor relação entre <i>inputs</i> e <i>outputs</i> é eficiente (mesmo que não tenha atingido as suas máximas possibilidades)
Pode identificar configurações alternativas de insumos para se obter resultados mais elevados sem necessariamente aumentar a utilização total dos recursos	Por causa de sua natureza determinística, é sensível a erros de medida (não faz distinção entre ineficiência técnica e efeitos de ruídos estatísticos)
Identifica possibilidades diferentes, porém igualmente eficientes, de combinações de <i>inputs</i> e <i>outputs</i>	Exige um número de DMU's superior ao número de variáveis, pois poucas DMU's não são bem discriminadas pelo DEA
Revela relações entre variáveis que não são observáveis em outros métodos	

Fonte: adaptado de Zhu (2009, p. 74)

Por fim, como já comentado, esta breve revisão pretendeu apresentar resumidamente o DEA. Um detalhamento mais aprofundado do método pode ser encontrado no livro de Zhu (2009), que demonstra matematicamente as funcionalidades e o rigor do DEA.

8.5 Estrutura da Análise

De acordo com Shaw (2009), o uso do DEA exige uma seqüência de passos. Primeiro, escolhem-se as DMU's. Em seguida, avalia-se o processo produtivo das DMU's analisadas para identificar e classificar os insumos e produtos, para, na seqüência, escolher um método e realizar as análises. É importante considerar que as DMU's escolhidas devem ser homogêneas, ou seja, produzir os mesmos bens e serviços, utilizando insumos iguais. Já com relação ao número de unidades, quanto maior a quantidade de DMU's analisadas, maior será a capacidade de discriminação do modelo.

Considerando estes aspectos e os dados coletados na etapa 2 desta investigação para avaliar o relacionamento atual entre as universidades investigadas e os seus alunos, optou-se por comparar as diversas faculdades pertencentes às 11 Universidades Públicas Portuguesas participantes desta pesquisa, no que se refere às médias obtidas de expectativa e satisfação

com as demandas chave e notas gerais (curso e universidade) na visão dos alunos. A pesquisa com os editores não se mostrou útil para esta etapa, pois os editores avaliaram as universidades em geral e não propriamente as Universidades Públicas Portuguesas. Sendo assim, somente os dados coletados junto aos alunos foram analisados utilizando o DEA.

8.5.1 Definição e Seleção de DMU's

Conforme orienta Zhu (2009), o grupo de DMU's a ser adotado na análise tem de ter a mesma utilização de *inputs* e *outputs*, variando apenas em intensidade. O grupo precisa ser homogêneo, ou seja, deve realizar as mesmas tarefas, perseguindo os mesmos objetivos, trabalhando nas mesmas condições de mercado e sendo autônomo na tomada de decisões.

Considerando estes fatores, a escolha recaiu sobre a análise comparativa entre as Universidades Públicas Portuguesas, algo não realizado nesta investigação até este ponto. Como o DEA realiza comparações entre DMU's, no intuito de encontrar as que são eficientes (ou que possuem melhores práticas), uma análise comparativa pode retratar o panorama atual do relacionamento das Universidades Públicas Portuguesas com seus alunos. O objetivo aqui foi encontrar as DMU's que melhor se relacionam com o *stakeholder* aluno.

Porém, uma análise considerando as 11 Universidades Públicas Portuguesas pode não discriminar bem as diferenças entre elas. Para se obter resultados mais reveladores, os alunos que responderam ao questionário foram divididos entre universidades e, dentro delas, entre cinco faculdades distintas, conforme o seu curso: cursos das ciências sociais (cursos como gestão, economia, sociologia, direito, entre outros), cursos das ciências médicas (medicina, farmácia, veterinária, entre outros), cursos das ciências básicas (matemática, física, química, entre outros), cursos de engenharia (engenharias, tecnologias e cursos correlatos), cursos de artes e letras (ciências da comunicação, filosofia, letras, entre outros). Com esta separação, obteve-se 55 DMU's (11 x 5), número este capaz de discriminar as melhores práticas de relacionamento com os alunos entre as universidades/faculdades, retratando melhor a diferença entre as várias áreas das Universidades Públicas Portuguesas.

8.5.2 Seleção de Variáveis

Zhu (2009) explica que a escolha das variáveis de *inputs* e *outputs* deve ser feita criteriosamente a partir de uma lista de possíveis variáveis ligadas às DMU's. Porém, há a possibilidade de um grande número de DMU's posicionarem-se na fronteira estabelecida, algo que reduz a capacidade do DEA em discriminar DMU's eficientes de ineficientes. Portanto, é preciso buscar um ponto de equilíbrio na quantidade de DMU's e variáveis, com vistas a

ampliar o poder discriminatório do DEA, o que pode exigir a inserção ou exclusão de variáveis durante o processo de análise.

A literatura mostra que o DEA diversas vezes foi utilizado para avaliar o ensino superior (por exemplo, Sarrico e Dyson, 2000, Johnes, 2006, Youn e Park, 2009, Kantabutra e Tang, 2010). Porém, em nenhum dos estudos avaliados encontrou-se a avaliação de eficiência das universidades baseada nos relacionamentos com os seus *stakeholders*, sendo este um diferencial desta etapa da investigação. Por outro lado, avaliar a eficiência de DMU's considerando a percepção dos *stakeholders* já foi realizada com outros objetos de estudo, como em bancos e supermercados, conforme demonstrou Cooper, Seiford e Tone (2006).

Desta forma, a escolha dos *inputs* e *outputs* concentrou-se exclusivamente nas percepções do *stakeholder* aluno, não sendo levados em conta outros fatores, como o número de vagas existentes, o número de alunos por universidade, o número de professores, publicações, patentes, saídas profissionais, entre outros. Pretendeu-se com esta investigação avaliar os relacionamentos das universidades com um dos seus *stakeholders*, portanto as percepções deste foram os *inputs* e *outputs* deste estudo.

Desta forma os *inputs* escolhidos foram as notas médias obtidas por DMU para a:

- Expectativa dos alunos com relação a cada demanda chave (grau de exigência do curso, ambiente da universidade e realização pessoal);
- Expectativa geral dos alunos com relação ao curso;
- Expectativa geral dos alunos com relação à universidade.

Já os *outputs* foram as notas médias obtidas por DMU para a:

- Satisfação dos alunos com relação a cada demanda chave (grau de exigência do curso, ambiente da universidade e realização pessoal);
- Satisfação geral dos alunos com relação ao curso;
- Satisfação geral dos alunos com relação à universidade.

É importante destacar que a escolha das demandas chave referiu-se à importância das mesmas para a gestão dos *stakeholders* nas universidades. Sendo elas os principais atributos que influenciam as relações entre os alunos e a sua universidade, a relevância destes atributos exige que as análises sejam realizadas com eles. É claro que análises posteriores com as demandas básicas podem apresentar resultados tão reveladores quanto com as análises das demandas chave. Já com relação às demandas amplificadoras, não faz sentido tal análise, por causa das características deste atributo (a surpresa). As demandas secundárias, obviamente, não têm importância direta nas percepções dos *stakeholders*, sendo praticamente desnecessário afirmar que não importam neste tipo de análise.

Por fim, considerando as escolhas realizadas, a análise foi composta por 5 *inputs* e 5 *outputs*. Tendo em consideração que foram 55 as DMU's, a validade da análise pode ser confirmada pela fórmula definida por Avkiran (1999), que deduziu matematicamente que o resultado da razão entre o número de DMU's sobre a multiplicação entre o número de *inputs* e *outputs* deve ser superior a 1,333 ($N^{\circ} \text{DMU's} / (N^{\circ} \text{inputs} * N^{\circ} \text{outputs})$). Para o caso em questão, o indicador ficou em 2,20, o que valida a análise de DEA realizada aqui.

8.5.3 Escolha do Modelo

Como comentado anteriormente, o DEA utiliza dois modelos: o CCR e o BCC. A diferença entre ambos, basicamente, é considerar os retornos de escala, que podem ser constantes (CCR) ou variáveis (BCC). A escolha do modelo deve seguir alguns critérios (Charnes *et al.*, 1994): as propriedades implícitas dos retornos de escala; o desenho geométrico da superfície de envelopamento dos dados, relacionado com as medidas de eficiência; e as projeções de eficiência, isto é, o caminho das DMU's ineficientes até a fronteira de eficiência.

A DMU virtual das unidades ineficientes é determinada pela projeção da DMU real na fronteira de eficiência, sendo que a forma de como é feita tal projeção é que determina a orientação do modelo (Shaw, 2009): orientação a *inputs* (quando a eficiência é atingida por uma redução de *inputs*, mantidos os *outputs* constantes) e orientação a *outputs* (quando se deseja maximizar os *outputs* sem diminuir os *inputs*).

Considerando estes dois aspectos, para a análise aqui realizada, optou-se pelo BCC, com orientação para os *outputs*. A escolha do BCC deve-se ao fato de as percepções dos alunos não serem necessariamente constantes, mas sim variáveis, especialmente nos extremos (total insatisfação ou total satisfação). A curva de percepções dos alunos é semelhante a um "S" e não a uma reta, como demonstrou Garver (2003), ao explicar as demandas chave como unidimensionais. Já a orientação aos *outputs* parece mais óbvia. O objetivo é ampliar a satisfação (e não reduzir as expectativas iniciais), pois é a variável que a universidade tem poder de gestão. Por fim, considerando as explicações apresentadas, iniciou-se o processo de análise.

8.6 Análise dos Dados

A análise dos dados, com o objetivo de estabelecer o panorama atual do relacionamento das Universidades Públicas Portuguesas com os seus alunos baseado nas demandas destes, foi desenvolvida da seguinte forma: apresentação dos dados para análise, análise de eficiência das DMU's com todos os *inputs* e *outputs* em conjunto, análise de eficiência das DMU's considerando somente a expectativa e a satisfação dos alunos com relação aos cursos e às

universidades (em conjunto e separadamente), análise de eficiência das DMU's com relação a cada demanda chave. Estas análises permitiram encontrar as DMU's que são mais eficientes, ou seja, que estão na fronteira de eficiência relativa (melhor desempenho comparado com as demais DMU's), estabelecendo um panorama geral do relacionamento das Universidades Públicas Portuguesas com os seus alunos.

8.6.1 Dados para Análise

Como já explicado, foram selecionadas 55 DMU's, 5 *inputs* (expectativa dos alunos com relação às três demandas chave, além da expectativa geral quanto ao curso e à universidade) e 5 *outputs* (satisfação dos alunos quanto às três demandas chave, ao curso e à universidade). Sendo assim, a tabela 8.1 apresenta os dados para análise.

Tabela 8.1 - Dados para a análise DEA

DMU	Média Expec. Exig. (MEE)	Média Expec. Realiz. (MER)	Média Expec. Amb. (MEA)	Média Expec. Curso (MEC)	Média Expec. Univ. (MEU)	Média Satis. Exig. (MSE)	Média Satis. Realiz. (MSR)	Média Satisf. Amb. (MSA)	Média Satisf. Curso (MSC)	Média Satisf. Univ. (MSU)
UALg_CS	3,95	4,18	4,23	4,14	4,18	3,82	4,00	4,36	4,00	4,05
UALg_CM	3,91	4,18	4,36	3,73	3,55	3,45	3,45	3,82	3,55	3,45
UALg_CB	Excl.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UALg_Eng	4,00	4,13	4,07	3,80	3,87	3,67	3,87	4,40	3,80	4,13
UALg_AL	Excl.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UAc_CS	3,85	4,38	4,39	3,72	3,41	3,49	3,74	3,99	3,62	3,56
UAc_CM	3,68	4,27	4,36	4,05	3,59	3,86	3,91	4,09	3,95	3,27
UAc_CB	4,00	4,70	3,80	4,00	3,70	3,50	4,10	4,20	3,60	3,20
UAc_Eng	4,07	4,25	4,50	3,93	3,46	3,39	3,50	3,57	3,50	3,21
UAc_AL	3,83	3,83	4,39	3,70	3,52	3,52	3,52	3,78	3,35	3,43
UBI_CS	4,00	4,46	4,21	3,91	3,57	3,84	4,09	4,16	4,03	3,90
UBI_CM	4,25	4,81	4,81	3,81	3,19	3,94	3,94	4,19	3,88	3,94
UBI_CB	4,33	4,25	4,17	3,67	3,50	4,00	4,00	4,08	3,75	3,75
UBI_Eng	4,00	4,20	4,42	3,94	3,40	3,40	3,46	3,96	3,42	3,16
UBI_AL	3,78	3,83	4,11	3,72	3,33	3,78	4,06	4,17	3,89	3,56
UC_CS	4,44	4,20	4,20	4,04	4,04	3,44	3,72	3,92	3,08	3,32
UC_CM	4,50	4,75	4,25	4,00	4,00	3,75	3,50	4,25	3,33	3,58
UC_CB	4,24	4,64	4,52	3,76	3,84	3,84	3,68	4,20	3,72	4,08
UC_Eng	4,14	4,42	4,37	4,03	4,08	3,73	3,66	4,20	3,81	4,00
UC_AL	Excl.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UEvora_CS	4,11	4,47	4,31	3,71	3,82	3,64	3,96	3,96	3,67	3,42
UEvora_CM	4,60	4,80	4,60	4,10	3,60	3,80	4,30	4,30	4,10	3,80
UEvora_CB	4,11	4,44	4,44	3,63	3,44	3,67	3,74	4,26	3,74	3,48
UEvora_Eng	4,12	4,38	4,23	3,88	3,77	3,73	3,65	3,92	3,46	3,23
UEvora_AL	4,09	4,36	3,73	3,91	3,64	3,45	4,00	3,82	4,00	3,45
UL_CS	4,22	4,25	4,07	3,90	3,86	3,81	4,02	4,12	3,78	3,76
UL_CM	4,21	4,07	4,14	4,00	3,43	3,64	3,50	3,79	3,36	3,36
UL_CB	4,38	4,54	4,46	4,08	4,31	3,69	4,00	3,54	3,77	3,77
UL_Eng	4,00	4,25	4,58	3,50	3,92	3,75	3,83	4,50	4,00	4,00
UL_AL	4,32	4,65	4,42	4,00	3,84	3,55	3,61	3,97	3,26	3,35
UMa_CS	4,04	4,55	4,43	3,79	3,66	3,56	3,65	3,87	3,40	3,49

DMU	Média Expec. Exig. (MEE)	Média Expec. Realiz. (MER)	Média Expec. Amb. (MEA)	Média Expec. Curso (MEC)	Média Expec. Univ. (MEU)	Média Satis. Exig. (MSE)	Média Satis. Realiz. (MSR)	Média Satisf. Amb. (MSA)	Média Satisf. Curso (MSC)	Média Satisf. Univ. (MSU)
UMa_CM	3,80	4,40	4,30	4,20	3,30	4,20	4,10	4,10	4,10	3,60
UMa_CB	3,93	4,64	4,50	3,79	3,36	3,86	4,00	4,21	3,71	3,93
UMa_Eng	3,76	4,20	4,40	3,52	3,32	3,28	3,32	3,44	3,20	3,16
UMa_AL	4,00	3,33	4,17	3,92	3,67	3,83	3,75	3,75	3,75	3,75
UMinho_CS	4,36	4,34	4,43	3,98	3,81	3,70	3,75	4,13	3,74	3,75
UMinho_CM	4,45	4,36	4,36	4,00	3,91	3,73	4,00	4,27	3,91	3,91
UMinho_CB	3,92	4,50	4,67	3,75	3,75	4,25	3,83	4,33	3,67	4,08
UMinho_Eng	4,00	4,27	4,18	4,09	3,82	3,82	3,45	4,00	3,55	3,55
UMinho_AL	4,80	4,50	4,20	4,50	4,40	2,30	2,00	2,90	1,80	1,60
UNL_CS	3,82	4,32	4,50	4,05	3,91	3,82	3,82	4,14	3,82	3,82
UNL_CM	4,31	4,50	4,35	4,12	3,65	3,58	3,50	4,04	3,69	4,12
UNL_CB	4,15	4,64	4,51	3,77	4,21	3,79	3,87	4,41	3,62	4,08
UNL_Eng	4,06	4,28	4,31	3,98	3,97	3,67	3,87	4,28	3,83	4,05
UNL_AL	4,26	4,33	4,48	3,89	4,00	3,37	3,37	4,30	3,56	3,59
UTL_CS	4,19	4,45	4,39	4,04	3,86	3,81	3,86	4,29	3,81	3,92
UTL_CM	4,20	4,90	4,50	4,00	3,90	3,30	3,30	3,90	3,40	3,90
UTL_CB	4,41	4,29	4,29	4,29	3,94	3,82	4,12	4,18	4,00	4,18
UTL_Eng	4,20	4,20	4,33	3,93	4,00	3,67	3,47	3,87	3,53	3,87
UTL_AL	Excl.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UTAD_CS	3,92	4,00	3,92	3,77	3,38	3,46	3,69	3,92	3,08	3,31
UTAD_CM	Excl.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UTAD_CB	Excl.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UTAD_Eng	Excl.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
UTAD_AL	4,09	4,73	3,55	4,27	3,91	3,64	4,27	3,82	3,64	3,91

OBS1: CS=Ciências Sociais; CM=Ciências Médicas; CB=Ciências Básicas; Eng=Engenharias; AL=Artes e Letras

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se a tabela 8.1, primeiramente percebe-se que sete DMU's foram excluídas da análise. Apesar de o DEA ser uma análise que exige somente que as DMU's sejam homogêneas (neste caso, as faculdades que pertencem às universidades, regidas pela mesma legislação e que seguem princípios similares) e que todas as DMU's utilizem os mesmos *inputs* e *outputs* (nesta situação, as percepções dos próprios alunos das faculdades quanto à expectativa e à satisfação), independente da intensidade, o investigador decidiu por excluir DMU's com um número muito baixo de casos. Esta decisão deve-se principalmente à preocupação de uma DMU ser considerada eficiente por um número muito pequeno de alunos. Quanto ao DEA, o tamanho de cada amostra não impede a análise, afinal é um método não-estatístico e que não define eficiências absolutas, mas sim relativas (comparadas).

Com a redução das DMU's, a razão DMU's x *inputs* e *outputs* (como já demonstrado) alterou-se para 1,92. Esta razão ainda se encontra dentro do que estabeleceu Avkiran (1999). Portanto, os dados que constam na tabela 8.1 foram os utilizados nas análises apresentadas na sequência. Por fim, o *software* que apoiou as análises foi o *Frontier Analyst*.

8.6.2 Análise Geral de Eficiência das DMU's

Nesta análise, todos os *inputs* e *outputs* foram considerados em conjunto. Ou seja, buscou-se encontrar a eficiência no relacionamento das DMU's com seus alunos, tomando por base a expectativa e a satisfação dos alunos relacionado às demandas chave, ao curso e à universidade. Esta é uma das funções do DEA: reunir atributos distintos em uma mesma análise. Os resultados estão apresentados na tabela 8.2 e no gráfico 8.2.

Tabela 8.2 - Resultados da análise DEA com todos os *inputs* e *outputs*

DMU	Eficiência	DMU	Eficiência	DMU	Eficiência
UAc_AL	100,00	UC_Eng	97,28	Uminho_AL	65,53
UAc_CB	100,00	UEvora_AL	100,00	Uminho_CB	100,00
UAc_CM	100,00	UEvora_CB	100,00	Uminho_CM	98,45
UAc_CS	95,49	UEvora_CM	100,00	Uminho_CS	94,82
UAc_Eng	86,84	UEvora_CS	97,79	Uminho_Eng	95,91
UAlg_CM	90,56	UEvora_Eng	93,37	UNL_AL	95,97
UAlg_CS	100,00	UL_AL	91,07	UNL_CB	100,00
UAlg_Eng	100,00	UL_CB	95,91	UNL_CM	100,00
UBI_AL	100,00	UL_CM	92,75	UNL_CS	100,00
UBI_CB	100,00	UL_CS	99,28	UNL_Eng	98,39
UBI_CM	100,00	UL_Eng	100,00	UTAD_AL	100,00
UBI_CS	100,00	UMa_AL	100,00	UTAD_CS	100,00
UBI_Eng	93,43	UMa_CB	100,00	UTL_CB	100,00
UC_CB	99,43	UMa_CM	100,00	UTL_CM	93,97
UC_CM	97,27	UMa_CS	90,89	UTL_CS	98,16
UC_CS	91,55	UMa_Eng	100,00	UTL_Eng	94,51

Fonte: Dados da pesquisa

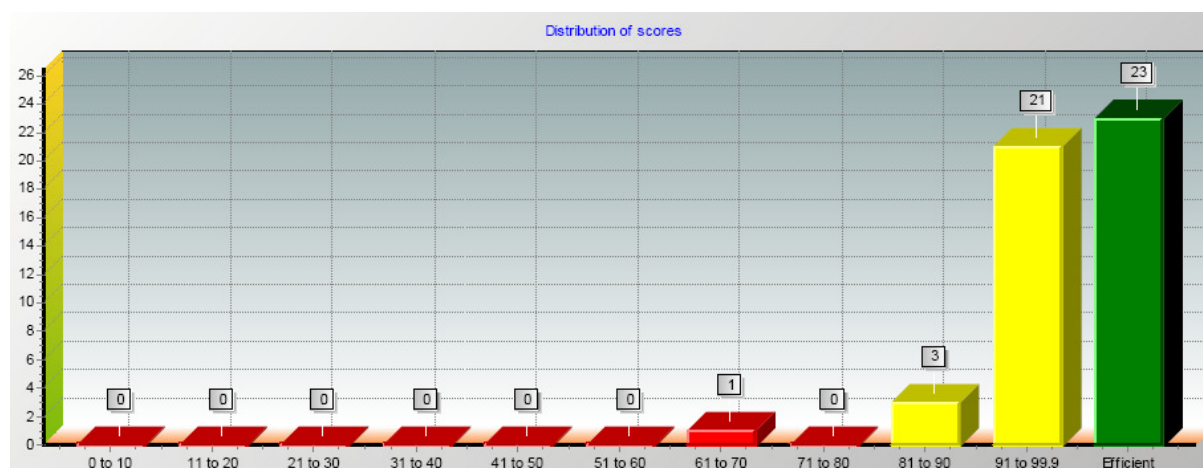


Gráfico 8.2 - Resumo dos resultados da análise DEA com todos os *inputs* e *outputs*

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando-se os dados apresentados na tabela 8.2 e no gráfico 8.2, percebe-se que um número bastante razoável de DMU's apresentou eficiência. Foram 23 DMU's que, no conjunto dos *inputs* e *outputs*, apresentaram melhor eficiência relativa às demais DMU's. Isto significa que a relação expectativa *versus* satisfação nestas DMU's é a melhor que nas demais DMU's analisadas. Porém, esta constatação oferece poucas pistas de melhores práticas, afinal foi quase metade das DMU's analisadas que demonstraram ser eficientes.

Para aumentar o poder de discriminação do DEA, o mesmo estabelece uma classificação de DMU's, baseada na comparação entre as DMU's eficientes e ineficientes. O objetivo desta comparação é mostrar a uma DMU ineficiente qual seria a DMU eficiente que serve como referência (*benchmarking*). Desta forma, as DMU's eficientes mais citadas como exemplos a serem seguidos são discriminadas como tendo a melhor relação relativa entre *inputs* e *outputs*. O gráfico 8.3 esclarece esta comparação.

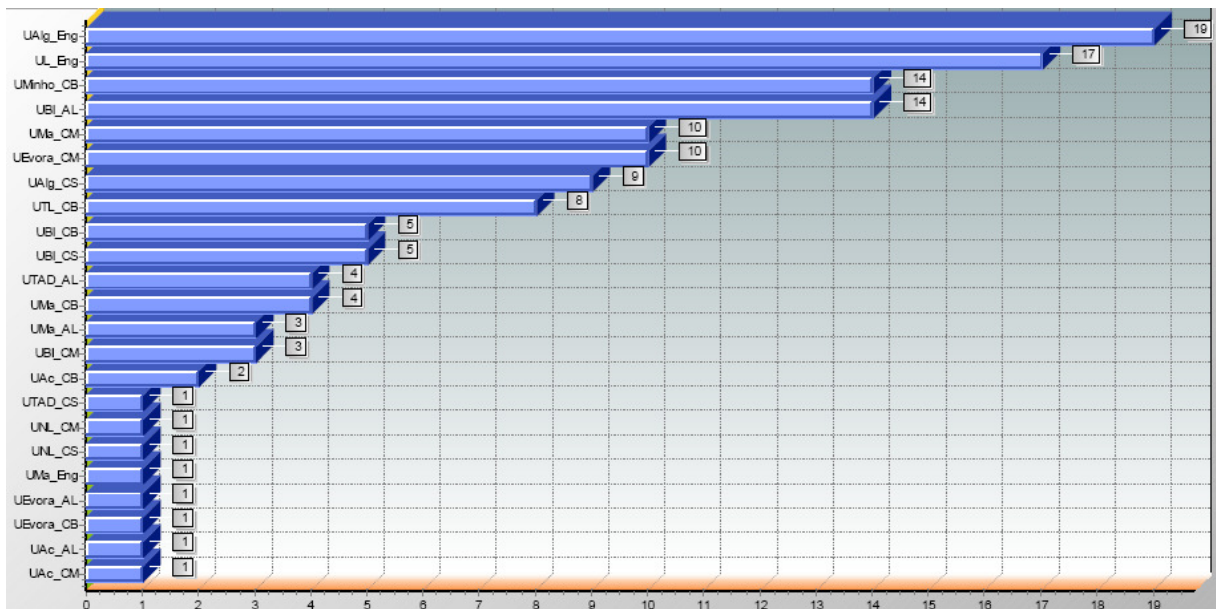


Gráfico 8.3 - Classificação das DMU's eficientes
Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se o gráfico 8.3, percebe-se que a DMU “UAlg_Eng” foi aquela que mais vezes foi considerada como o exemplo de DMU eficiente. Isto é, serve como referência para as DMU's ineficientes, e pode ser considerada como tendo a melhor relação entre a expectativa e a satisfação, quando demandas chave, curso e universidade são analisados em conjunto. Próximo a esta DMU, surgiu a “UL_Eng”, como tendo a segunda melhor relação entre *inputs* e *outputs*, e assim sucessivamente para as demais DMU's eficientes.

Retornando à tabela 8.2 (p. 302), também é preciso analisar as DMU's ineficientes. Das 25 DMU's ineficientes, 21 estão próximas à eficiência (acima de 91%) e somente 4 DMU's apresentam uma eficiência considerada baixa. Destas, uma se destaca negativamente. É a DMU “UMinho_AL”, com 65,53% de eficiência. Uma observação nas notas médias desta DMU (vide tabela 8.1, p. 300) é o suficiente para compreender o porquê desta eficiência tão baixa, ou seja, a satisfação dos alunos está muito aquém das expectativas e requer medidas urgentes para reverter tal situação, baseando-se principalmente em outras DMU's com alto desempenho. Outra situação, porém não tão crítica, foi a DMU “UAc_Eng”. Esta DMU está um tanto distante da eficiência e requer ações direcionadas para aumentar a sua eficiência, utilizando para isto uma comparação, por exemplo, com a DMU “UAlg_Eng”, buscando compreender os motivos que levam aos alunos declararem que a sua satisfação é inferior a sua expectativa (insatisfação).

Em resumo, os resultados obtidos, especialmente em termos de eficiência no relacionamento, mostraram um bom desempenho de grande parte das DMU's, afinal 23 delas estão na fronteira de eficiência relativa e outras 21 estão muito próximas desta fronteira. Isto pode significar que as Universidades Públicas Portuguesas têm atendido as expectativas dos alunos (com algumas exceções), deixando-os satisfeitos. Porém, com esta análise geral não é possível encontrar DMU's que se destaquem em um ou outro fator (*outputs*). Portanto, é preciso aprofundar as análises, buscando destacar desempenhos em situações específicas (uma demanda chave, por exemplo). Estas análises ocorreram na sequência.

8.6.3 Análises de Eficiência de Expectativa e Satisfação Geral

Esta análise foi dividida em quatro. Inicialmente, aplicou-se o DEA a dois *inputs* (média da expectativa com relação ao curso/MEC e quanto à universidade/MEU) e dois *outputs* (média da satisfação com relação ao curso/MSC e quanto à universidade/MSU). Os resultados desta análise estão apresentados na tabela 8.3 e no gráfico 8.4.

Tabela 8.3 - Resultados da análise DEA somente com os *inputs* MEC e MEU e *outputs* MSC e MSU

DMU	Eficiência	DMU	Eficiência	DMU	Eficiência
UAc_AL	86,12	UC_Eng	96,65	UMinho_AL	43,90
UAc_CB	88,16	UEvora_AL	98,42	UMinho_CB	100,00
UAc_CM	96,60	UEvora_CB	99,86	UMinho_CM	97,12
UAc_CS	92,39	UEvora_CM	100,00	UMinho_CS	93,10
UAc_Eng	86,78	UEvora_CS	90,95	UMinho_Eng	85,81
UAlg_CM	89,35	UEvora_Eng	85,15	UNL_AL	88,72
UAlg_CS	99,46	UL_AL	81,79	UNL_CB	99,10
UAlg_Eng	100,00	UL_CB	93,54	UNL_CM	100,00
UBI_AL	100,00	UL_CM	84,98	UNL_CS	94,82
UBI_CB	95,84	UL_CS	93,90	UNL_Eng	97,91
UBI_CM	100,00	UL_Eng	100,00	UTAD_AL	93,68
UBI_CS	100,00	UMa_AL	93,87	UTAD_CS	83,23
UBI_Eng	85,16	UMa_CB	98,71	UTL_CB	100,00
UC_CB	99,40	UMa_CM	100,00	UTL_CM	93,97
UC_CM	86,26	UMa_CS	86,60	UTL_CS	95,47
UC_CS	79,91	UMa_Eng	100,00	UTL_Eng	93,40

Fonte: Dados da pesquisa

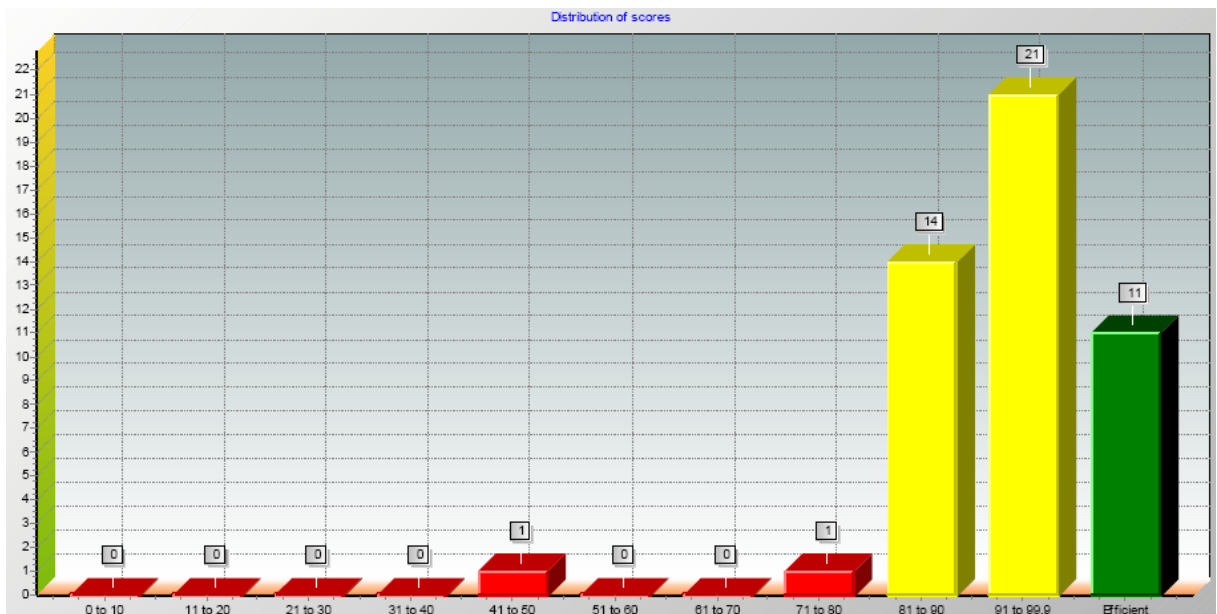


Gráfico 8.4 - Resumo dos resultados da análise DEA somente com os *inputs* MEC e MEU e *outputs* MSC e MSU

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se na tabela 8.3 e no gráfico 8.4 que esta nova análise discriminou de modo mais apurado as DMU's. Enquanto que na análise geral, eram 23 as DMU's eficientes, quando considerado somente a expectativa e a satisfação geral dos alunos, o número de DMU's eficientes reduziu-se a 11 (fronteira de eficiência relativa), tendo mais 21 DMU's próximas à fronteira de eficiência. Isto demonstra que quando as demandas chave não são consideradas na análise, mas somente a visão geral dos alunos, que inclui também atributos básicos, atrativos e secundários, há uma perda de eficiência de algumas DMU's, especialmente a "UAc_AL", UAc_CB" e "UTAD_CS", onde a eficiência, nesta análise, ficou abaixo de 90%. Isto significa que as demandas chave nestas DMU's estão apresentando boa eficiência, porém a percepção geral dos alunos mostra que estas DMU's necessitam de ajustes, provavelmente em demandas básicas (esta constatação pode ser confirmada com análises de DEA das demandas básicas, que podem ser realizadas futuramente). Demais DMU's que eram eficientes na primeira análise e que não surgem mais como eficientes, ficaram próximas à fronteira de eficiência.

Considerando que foram 11 as DMU's consideradas eficientes na análise de expectativa e satisfação geral, fica a dúvida se há diferença entre estas DMU's eficientes. Isto é, qual poderia ser considerada um exemplo para as DMU's ineficientes. Para encontrar esta DMU, foi extraída uma classificação, apresentada no gráfico 8.5.

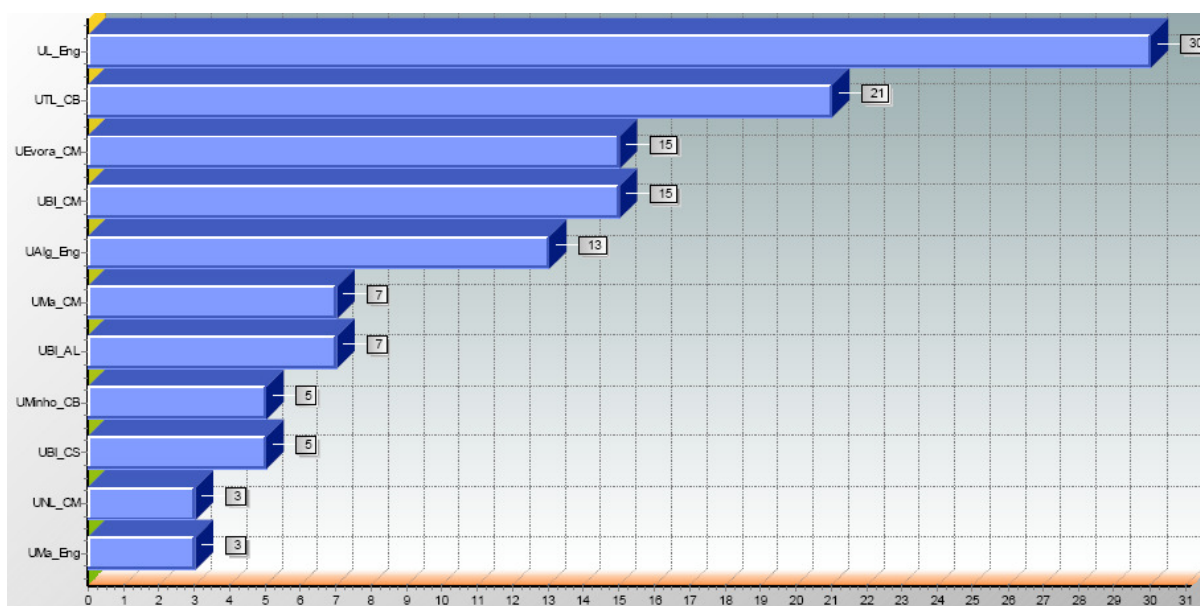


Gráfico 8.5 - Classificação das DMU's eficientes na análise da expectativa e satisfação geral
 Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o gráfico 8.5, constata-se que a DMU “UL_Eng” foi considerada como a DMU que mais vezes surgiu como um modelo a ser seguido pelas DMU's ineficientes, ou seja, é o melhor exemplo para as DMU's que buscam a eficiência no que tange à relação entre expectativa e satisfação geral dos alunos. A DMU “UTL_CB” foi considerada o segundo melhor modelo, e assim sucessivamente. O estudo e análise destas DMU's eficientes pode fornecer as soluções para que as DMU's ineficientes venham a conquistar a eficiência desejada.

Na análise das DMU's mais ineficientes, uma já era esperada e já foi comentada: a “UMinho_AL”. Outra que surgiu com uma ineficiência considerável foi a DMU “UC_CS”, que na análise anterior estava próxima à fronteira e nesta análise ficou distante da fronteira de eficiência. Como comentado sobre as outras DMU's que perderam eficiência, o problema com esta DMU possivelmente deve estar nas demandas básicas. Além disso, outras 14 DMU's tiveram eficiência entre 81% e 90%. Mais uma vez, a queda de eficiência pode estar associada às demandas básicas.

Além da análise conjunta de expectativa e satisfação geral, uma segunda análise pode ser realizada. Foi a avaliação da eficiência na satisfação dos alunos com seu curso. Para isto, os *inputs* continuaram os mesmos (MEC e MEU), porém o *output* foi somente a média da satisfação dos alunos com seu curso (MSC). Após realizar esta análise no DEA, os resultados foram resumidos na tabela 8.4 e no gráfico 8.6.

Tabela 8.4 - Resultados da análise DEA somente com os *inputs* MEC e MEU e *output* MSC

DMU	Eficiência	DMU	Eficiência	DMU	Eficiência
UAc_AL	84,84	UC_Eng	93,19	UMinho_AL	43,90
UAc_CB	88,16	UEvora_AL	98,42	UMinho_CB	90,86
UAc_CM	96,60	UEvora_CB	99,86	UMinho_CM	95,76
UAc_CS	92,38	UEvora_CM	100,00	UMinho_CS	91,67
UAc_Eng	86,78	UEvora_CS	90,95	UMinho_Eng	81,74
UAlg_CM	89,35	UEvora_Eng	85,15	UNL_AL	87,58
UAlg_CS	97,56	UL_AL	79,84	UNL_CB	89,49
UAlg_Eng	93,83	UL_CB	92,03	UNL_CM	90,00
UBI_AL	100,00	UL_CM	82,87	UNL_CS	93,36
UBI_CB	95,47	UL_CS	92,95	UNL_Eng	93,87
UBI_CM	100,00	UL_Eng	100,00	UTAD_AL	88,78
UBI_CS	99,27	UMa_AL	92,18	UTAD_CS	78,35
UBI_Eng	85,15	UMa_CB	94,33	UTL_CB	97,56
UC_CB	92,00	UMa_CM	100,00	UTL_CM	83,27
UC_CM	81,55	UMa_CS	84,15	UTL_CS	93,15
UC_CS	75,31	UMa_Eng	100,00	UTL_Eng	86,70

Fonte: Dados da pesquisa

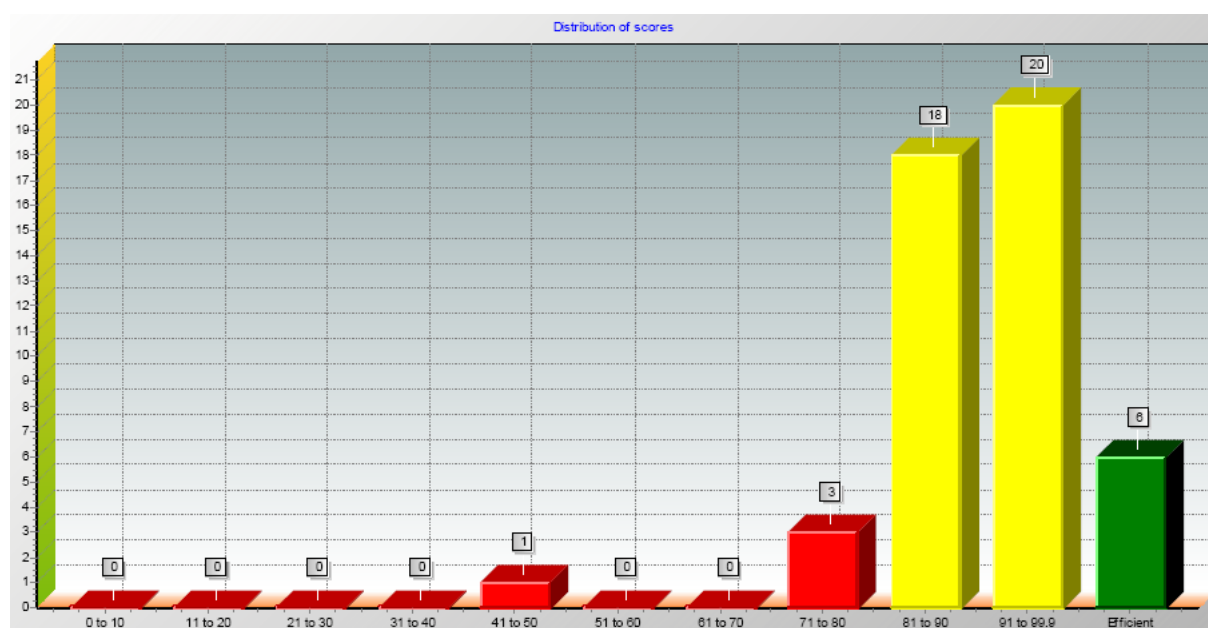


Gráfico 8.6 - Resumo dos resultados da análise DEA somente com os *inputs* MEC e MEU e *output* MSC

Fonte: Dados da pesquisa

Quando as análises se concentraram na satisfação com o curso, tendo com *inputs* a expectativa dos alunos quanto ao curso e a universidade, observou-se que 6 DMU's apresentaram eficiência, conforme apresentam a tabela 8.4 e o gráfico 8.6, um número relativamente baixo, afinal foram 48 DMU's testadas. Outras 20 DMU's ficaram próximas à fronteira de eficiência (acima de 91%) e 18 DMU's apresentaram eficiência entre 81% e 90%. Esta análise discriminou melhor as DMU's eficientes quanto à satisfação com relação ao curso que os alunos freqüentam. Além disso, 4 DMU's ("UC_CS", "UL_AL", "UMinho_AL" e "UTAD_CS") apresentam deficiências quanto à satisfação dos alunos com seu curso. Esta baixa

eficiência destas 4 DMU's pode representar um alerta às universidades em questão, visto que não cumpre as expectativas dos alunos quanto ao curso frequentado.

Já entre as DMU's mais eficientes, destaque para 4 DMU's que ficaram na fronteira de eficiência (gráfico 8.7). Estas 4 DMU's, conforme o cálculo efetuado, podem ser consideradas as referências para as demais DMU's, pois conseguem, no que se refere ao curso especificamente, superar as expectativas iniciais dos alunos (nota de satisfação superior à nota de expectativa), formando assim a fronteira de eficiência a ser alcançada pelas demais DMU's.

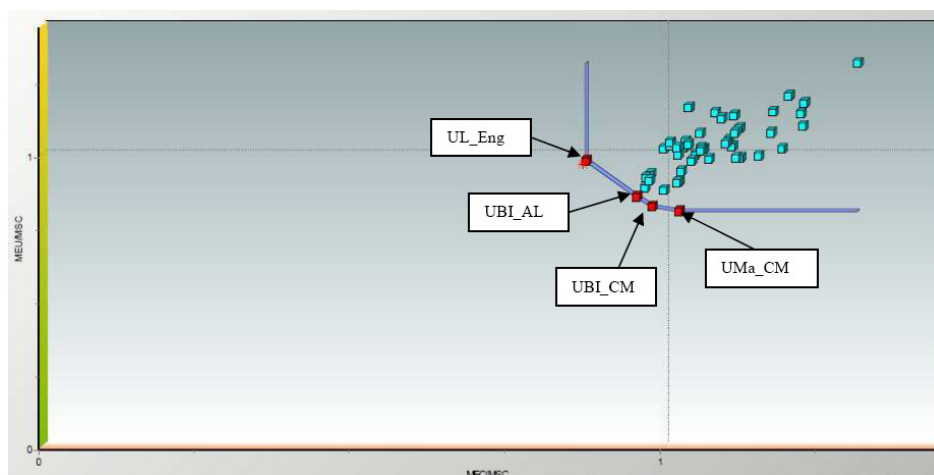


Gráfico 8.7 - Fronteira definida para otimização da satisfação dos alunos com relação ao curso
Fonte: Dados da pesquisa

A terceira análise envolvendo as notas gerais considerou a satisfação dos alunos com a universidade (MSU), sendo este o *output* analisado nesta parte da investigação. Os *inputs* continuaram os mesmos (MEC e MEU). Os resultados são apresentados na tabela 8.5 e no gráfico 8.8.

Tabela 8.5 - Resultados da análise DEA somente com os *inputs* MEC e MEU e *output* MSU

DMU	Eficiência	DMU	Eficiência	DMU	Eficiência
UAc_AL	86,11	UC_Eng	96,31	UMinho_AL	38,28
UAc_CB	77,77	UEvora_AL	84,50	UMinho_CB	100,00
UAc_CM	79,92	UEvora_CB	93,75	UMinho_CM	94,21
UAc_CS	89,90	UEvora_CM	92,67	UMinho_CS	90,70
UAc_Eng	79,54	UEvora_CS	83,89	UMinho_Eng	85,65
UALg_CM	86,08	UEvora_Eng	78,50	UNL_AL	86,73
UALg_CS	97,25	UL_AL	80,90	UNL_CB	99,10
UALg_Eng	100,00	UL_CB	90,66	UNL_CM	100,00
UBI_AL	92,50	UL_CM	83,29	UNL_CS	91,93
UBI_CB	95,24	UL_CS	90,90	UNL_Eng	97,63
UBI_CM	100,00	UL_Eng	100,00	UTAD_AL	93,68
UBI_CS	95,98	UMa_AL	91,62	UTAD_CS	83,23
UBI_Eng	78,60	UMa_CB	98,71	UTL_CB	100,00
UC_CB	99,40	UMa_CM	90,38	UTL_CM	93,97
UC_CM	86,26	UMa_CS	85,81	UTL_CS	94,52
UC_CS	79,91	UMa_Eng	100,00	UTL_Eng	93,40

Fonte: Dados da pesquisa

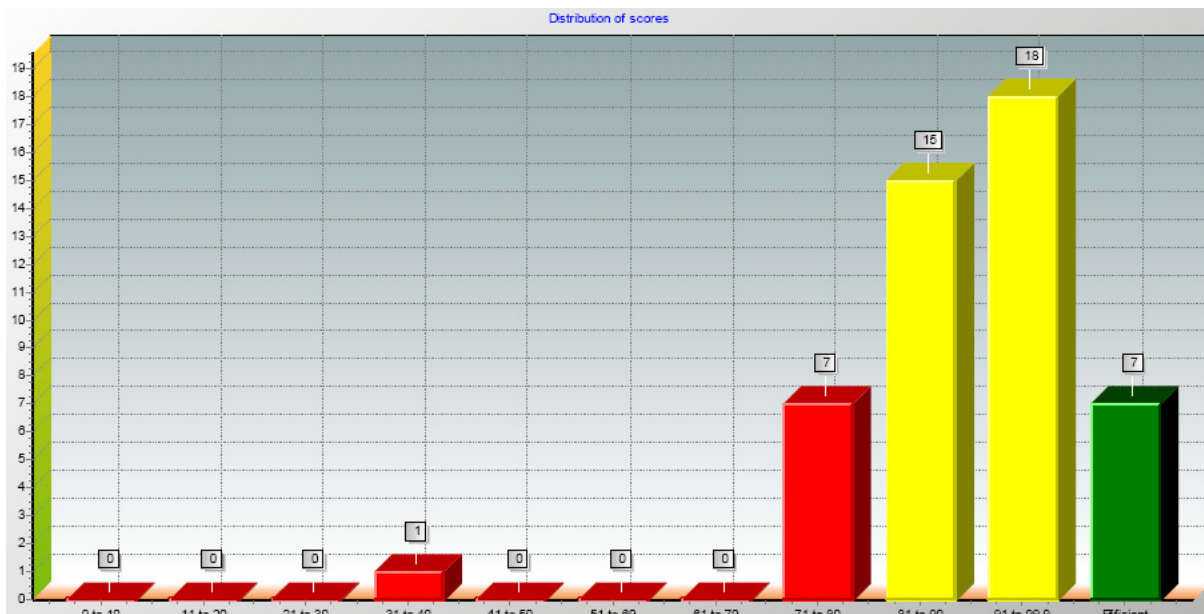


Gráfico 8.8 - Resumo dos resultados da análise DEA somente com os *inputs* MEC e MEU e *output* MSU
 Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado na tabela 8.5 e no gráfico 8.8, quando analisou-se a satisfação dos alunos referente à universidade, percebeu-se que um número relativamente baixo de DMU's eficientes, idêntico ao que aconteceu com a análise do curso. Foram 7 ao total, com mais 18 DMU's próximas à fronteira de eficiência. O que chama atenção nesta análise foi o número de DMU's com eficiência inferior a 81%. Foram 8 ao total, maior número obtido nas análises efetuadas, sendo que destas 8, três vêm aparecendo com frequência entre as mais ineficientes ("UC_CS", "UL_AL", "UMinho_AL"). As demais cinco ("UAc_CM", "UAc_CB", "UAc_Eng", "UBI_Eng", "UEvora_Eng"), nas outras análises, demonstraram uma eficiência razoável, algumas com eficiência geral em 100%. Considerando que a percepção dos alunos voltou-se à satisfação quanto à universidade, pode-se dizer que os alunos destas faculdades estão satisfeitos com o curso, mas não com a universidade. Isto mostra que há um *gap* entre o curso e a universidade, e que necessita de correção. Ou seja, estes são casos específicos onde os alunos revelam-se insatisfeitos com a instituição, sendo que o curso em si está adequado às suas expectativas. Demais 15 DMU's apresentam eficiência superior a 81%, porém inferior a 90%. Estes casos requerem ações da gestão das universidades para satisfazer os seus alunos.

Quanto às DMU's eficientes nesta análise, destaque para duas DMU's que formaram a fronteira de eficiência (gráfico 8.9): "UL_Eng" e "UBI_CM". Estas DMU's formam a fronteira de eficiência e são aquelas que as demais DMU's devem focalizar para que alcancem a melhor eficiência, isto é, são os exemplos a serem seguidos, e práticas de relacionamento desenvolvidas nestas DMU's podem ser realizadas em outras DMU's para ampliar a satisfação dos alunos com a sua universidade, melhorando a eficiência de DMU's consideradas ineficientes.

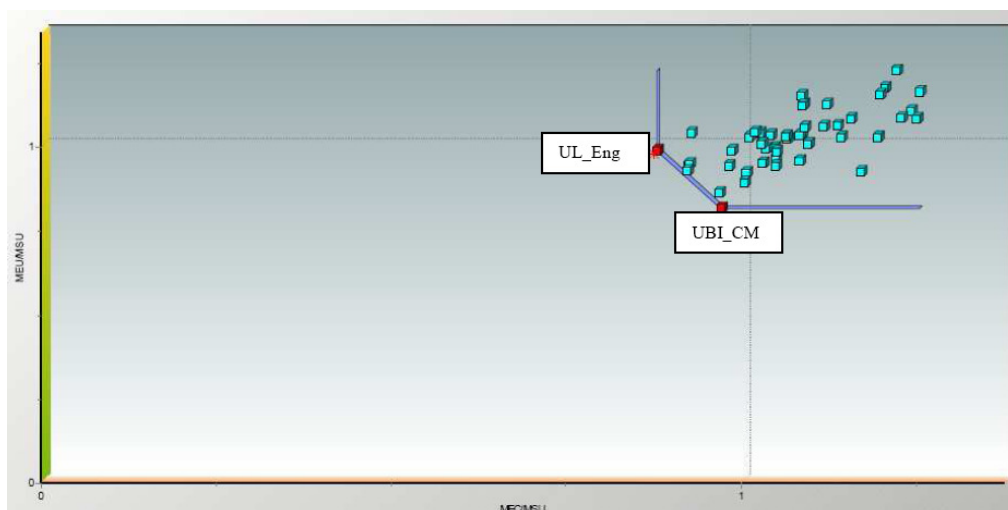


Gráfico 8.9 - Fronteira definida para otimização da satisfação de alunos com relação à universidade
Fonte: Dados da pesquisa

A última análise considerando expectativa e satisfação geral dos alunos foi a medida mais simples de eficiência. Isto é, a razão entre um *output* e um *input*. Neste caso, foram realizados dois cálculos: a razão entre a satisfação e a expectativa com relação ao curso (tabela 8.6) e a razão entre a satisfação e a expectativa com relação à universidade (tabela 8.7).

Tabela 8.6 - Resultados da análise DEA somente com o *input* MEC e *output* MSC

DMU	Eficiência	DMU	Eficiência	DMU	Eficiência
UAc_AL	79,42	UC_Eng	82,93	UMinho_AL	35,09
UAc_CB	78,95	UEvora_AL	89,74	UMinho_CB	85,85
UAc_CM	85,55	UEvora_CB	90,38	UMinho_CM	85,75
UAc_CS	85,36	UEvora_CM	87,72	UMinho_CS	82,43
UAc_Eng	78,12	UEvora_CS	86,77	UMinho_Eng	71,85
UAlg_CM	83,49	UEvora_Eng	78,22	UNL_AL	80,28
UAlg_CS	84,75	UL_AL	71,49	UNL_CB	84,23
UAlg_Eng	87,72	UL_CB	81,05	UNL_CM	78,56
UBI_AL	91,73	UL_CM	73,68	UNL_CS	82,74
UBI_CB	89,63	UL_CS	85,02	UNL_Eng	84,41
UBI_CM	89,33	UL_Eng	100,00	UTAD_AL	74,78
UBI_CS	90,41	UMa_AL	83,92	UTAD_CS	71,66
UBI_Eng	76,14	UMa_CB	85,87	UTL_CB	81,79
UC_CB	86,79	UMa_CM	85,63	UTL_CM	74,56
UC_CM	73,03	UMa_CS	78,69	UTL_CS	82,73
UC_CS	66,88	UMa_Eng	79,74	UTL_Eng	78,79

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 8.7 - Resultados da análise DEA somente com o *input* MEU e *output* MSU

DMU	Eficiência	DMU	Eficiência	DMU	Eficiência
UAc_AL	78,58	UC_Eng	79,06	UMinho_AL	29,33
UAc_CB	69,75	UEvora_AL	76,44	UMinho_CB	87,74
UAc_CM	73,46	UEvora_CB	81,58	UMinho_CM	80,65
UAc_CS	84,19	UEvora_CM	85,13	UMinho_CS	79,38
UAc_Eng	74,82	UEvora_CS	72,20	UMinho_Eng	74,95
UAlg_CM	78,37	UEvora_Eng	69,09	UNL_AL	72,38
UAlg_CS	78,14	UL_AL	70,35	UNL_CB	78,15
UAlg_Eng	86,06	UL_CB	70,54	UNL_CM	91,03
UBI_AL	86,22	UL_CM	79,00	UNL_CS	78,79
UBI_CB	86,41	UL_CS	78,56	UNL_Eng	82,27
UBI_CM	100,00	UL_Eng	82,29	UTAD_AL	80,65
UBI_CS	88,10	UMa_AL	82,40	UTAD_CS	78,97
UBI_Eng	74,95	UMa_CB	94,33	UTL_CB	85,56
UC_CB	85,69	UMa_CM	87,98	UTL_CM	80,65
UC_CM	72,18	UMa_CS	76,90	UTL_CS	81,90
UC_CS	66,27	UMa_Eng	76,76	UTL_Eng	78,02

Fonte: Dados da pesquisa

Esta última análise somente confirma os resultados anteriores. As DMU's "UL_Eng" e "UBI_CM" destacam-se por se apresentarem como as DMU's mais eficientes, sendo a primeira com melhor eficiência relativa para o curso e a segunda, a melhor eficiência relativa para a universidade. Estas duas DMU's surgem como exemplos a serem seguidos pelas outras DMU's, afinal nas análises realizadas sempre se destacam, como pode ser observado na tabela 8.8, que resume e compara os resultados obtidos na análise geral e nas cinco análises apresentadas.

Tabela 8.8 - Resumo geral das análises efetuadas referentes à expectativa e satisfação geral dos alunos quanto ao curso e universidade

	Análise Geral	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	Todos (5)	MEC e MEU	MEC e MEU	MEC e MEU	MEC	MEU
Outputs	Todos (5)	MSC e MSU	MSC	MSU	MSC	MSU
DMU						
UAc_AL	100,00	86,12	84,84	86,11	79,42	78,58
UAc_CB	100,00	88,16	88,16	77,77	78,95	69,75
UAc_CM	100,00	96,60	96,60	79,92	85,55	73,46
UAc_CS	95,49	92,39	92,38	89,90	85,36	84,19
UAc_Eng	86,84	86,78	86,78	79,54	78,12	74,82
UAlg_CM	90,56	89,35	89,35	86,08	83,49	78,37
UAlg_CS	100,00	99,46	97,56	97,25	84,75	78,14
UAlg_Eng	100,00	100,00	93,83	100,00	87,72	86,06
UBI_AL	100,00	100,00	100,00	92,50	91,73	86,22
UBI_CB	100,00	95,84	95,47	95,24	89,63	86,41
UBI_CM	100,00	100,00	100,00	100,00	89,33	100,00
UBI_CS	100,00	100,00	99,27	95,98	90,41	88,10
UBI_Eng	93,43	85,16	85,15	78,60	76,14	74,95
UC_CB	99,43	99,40	92,00	99,40	86,79	85,69
UC_CM	97,27	86,26	81,55	86,26	73,03	72,18
UC_CS	91,55	79,91	75,31	79,91	66,88	66,27
UC_Eng	97,28	96,65	93,19	96,31	82,93	79,06

	Análise Geral	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	Todos (5)	MEC e MEU	MEC e MEU	MEC e MEU	MEC	MEU
Outputs	Todos (5)	MSC e MSU	MSC	MSU	MSC	MSU
DMU						
UEvora_AL	100,00	98,42	98,42	84,50	89,74	76,44
UEvora_CB	100,00	99,86	99,86	93,75	90,38	81,58
UEvora_CM	100,00	100,00	100,00	92,67	87,72	85,13
UEvora_CS	97,79	90,95	90,95	83,89	86,77	72,20
UEvora_Eng	93,37	85,15	85,15	78,50	78,22	69,09
UL_AL	91,07	81,79	79,84	80,90	71,49	70,35
UL_CB	95,91	93,54	92,03	90,66	81,05	70,54
UL_CM	92,75	84,98	82,87	83,29	73,68	79,00
UL_CS	99,28	93,90	92,95	90,90	85,02	78,56
UL_Eng	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	82,29
UMa_AL	100,00	93,87	92,18	91,62	83,92	82,40
UMa_CB	100,00	98,71	94,33	98,71	85,87	94,33
UMa_CM	100,00	100,00	100,00	90,38	85,63	87,98
UMa_CS	90,89	86,60	84,15	85,81	78,69	76,90
UMa_Eng	100,00	100,00	100,00	100,00	79,74	76,76
UMinho_AL	65,53	43,90	43,90	38,28	35,09	29,33
UMinho_CB	100,00	100,00	90,86	100,00	85,85	87,74
UMinho_CM	98,45	97,12	95,76	94,21	85,75	80,65
UMinho_CS	94,82	93,10	91,67	90,70	82,43	79,38
UMinho_Eng	95,91	85,81	81,74	85,65	71,85	74,95
UNL_AL	95,97	88,72	87,58	86,73	80,28	72,38
UNL_CB	100,00	99,10	89,49	99,10	84,23	78,15
UNL_CM	100,00	100,00	90,00	100,00	78,56	91,03
UNL_CS	100,00	94,82	93,36	91,93	82,74	78,79
UNL_Eng	98,39	97,91	93,87	97,63	84,41	82,27
UTAD_AL	100,00	93,68	88,78	93,68	74,78	80,65
UTAD_CS	100,00	83,23	78,35	83,23	71,66	78,97
UTL_CB	100,00	100,00	97,56	100,00	81,79	85,56
UTL_CM	93,97	93,97	83,27	93,97	74,56	80,65
UTL_CS	98,16	95,47	93,15	94,52	82,73	81,90
UTL_Eng	94,51	93,40	86,70	93,40	78,79	78,02

Fonte: Dados da pesquisa

Além das duas DMU's citadas, que se destacaram na comparação entre as DMU's em várias situações diferentes, apresentando alta eficiência relativa, outra DMU se destacou: a "UMa_Eng". Apesar de não obter os mesmos resultados das duas principais DMU's, também seu desempenho relativo ficou acima da média. Como destaques negativos, as DMU's "UMinho_AL", "UC_CS" e "UL_AL". Estes três DMU's, nas várias situações analisadas ficaram frequentemente com eficiências relativas abaixo da média, o que representa baixo desempenho destas DMU's no relacionamento com os seus alunos.

É importante ressaltar que uma mesma universidade (UL) teve uma faculdade com um dos melhores desempenhos relativos e outra faculdade com um dos piores desempenhos relativos. Internamente, a universidade pode aprender com os seus casos de sucesso, analisando o que foi feito na DMU com alto desempenho, para replicar estas ações em DMU's ineficientes, ampliando a eficiência geral da universidade. Outra constatação importante foi a presença de

universidades menores (UBI, UMa) entre as melhores eficiências relativas. Isto comprova que a eficiência no relacionamento não exige que uma universidade tenha uma grande dimensão. A eficiência pode vir de ações bem planejadas, que não necessariamente exigem altos investimentos. Por fim, a tabela 8.8 representa um panorama geral do relacionamento das Universidades Públicas Portuguesas com os seus alunos. Os dados obtidos podem ser avaliados pelos gestores universitários das DMU's citadas, como referência para ações gerenciais que venham a melhorar a percepção dos seus alunos, um importante *stakeholder*.

8.6.4 Análise das Demandas Chave

A última análise DEA envolveu especificamente as demandas chave que fizeram parte dos dados analisados de modo geral. A escolha pelas demandas chave justifica-se pela importância que estas demandas possuem na satisfação dos alunos com o seu curso e com a sua universidade (atributos unidimensionais). Desta forma, cada demanda chave foi analisada da seguinte forma:

- Expectativas demanda chave e curso *versus* satisfação com demanda chave (análise 1);
- Expectativas demanda chave e curso *versus* satisfação com curso (análise 2);
- Expectativas demanda chave e universidade *versus* satisfação com demanda chave (análise 3);
- Expectativas demanda chave e universidade *versus* satisfação com universidade (análise 4);
- Expectativas demanda chave *versus* satisfação com demanda chave (análise 5).

Considerando que são três as demandas chave, cada uma foi analisada separadamente. Um resumo dos resultados das análises DEA para a demanda chave “exigência do curso” é apresentado na tabela 8.9.

Tabela 8.9 - Resumos dos resultados das análises DEA para demanda chave Exigência do Curso

	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	MEE e MEC	MEE e MEC	MEE e MEU	MEE e MEU	MEE
Outputs	MSE	MSC	MSE	MSU	MSE
DMU					
Uac_AL	90,72	85,26	83,56	91,34	82,80
Uac_CB	82,35	88,36	82,46	78,48	78,83
Uac_CM	100,00	100,00	100,00	100,00	94,50
Uac_CS	87,65	91,45	82,85	94,54	81,67
Uac_Eng	79,76	86,10	80,37	80,20	75,04
Ualg_CM	82,65	88,45	81,60	86,95	79,49
Ualg_CS	89,88	97,71	89,88	98,81	87,13
Ualg_Eng	86,35	93,96	86,35	100,00	82,66
UBI_AL	100,00	100,00	95,69	100,00	90,09
UBI_CB	97,80	93,09	94,74	92,33	83,22
UBI_CM	92,71	95,79	100,00	100,00	83,52

	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	MEE e MEC	MEE e MEC	MEE e MEU	MEE e MEU	MEE
Outputs	MSE	MSC	MSE	MSU	MSE
DMU					
UBI_CS	90,35	99,24	90,78	96,80	86,49
UBI_Eng	80,00	84,13	80,74	79,75	76,58
UC_CB	90,35	92,01	90,35	98,39	81,59
UC_CM	88,24	81,55	88,24	85,65	75,08
UC_CS	80,94	75,34	80,94	79,43	69,80
UC_Eng	87,76	93,36	87,76	96,45	81,17
Uevora_AL	81,18	98,46	81,41	84,70	75,99
Uevora_CB	91,52	93,00	87,06	86,91	80,45
Uevora_CM	89,41	100,00	89,76	92,67	74,42
Uevora_CS	87,29	91,00	85,65	82,78	79,79
Uevora_Eng	87,76	85,25	87,76	78,37	81,56
UL_AL	83,53	79,90	83,53	80,64	74,03
UL_CB	86,82	92,11	86,82	90,27	75,90
UL_CM	85,65	82,39	86,37	83,58	77,89
UL_CS	89,65	93,03	89,65	90,64	81,34
UL_Eng	100,00	100,00	88,24	96,85	84,46
Uma_AL	90,12	92,31	90,31	92,22	86,26
Uma_CB	90,82	91,79	91,76	100,00	88,49
Uma_CM	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Uma_CS	83,76	84,08	83,96	85,74	79,39
Uma_Eng	100,00	100,00	100,00	100,00	78,59
Uminho_AL	54,12	43,90	54,12	38,28	43,17
Uminho_CB	100,00	91,09	100,00	100,00	97,67
Uminho_CM	87,76	95,78	87,76	93,68	75,51
Uminho_CS	87,06	91,72	87,06	90,30	76,45
Uminho_Eng	89,88	81,96	89,88	86,27	86,04
UNL_AL	79,29	87,63	79,29	86,26	71,27
UNL_CB	89,18	89,54	89,18	98,35	82,28
UNL_CM	84,24	90,05	84,46	100,00	74,83
UNL_CS	91,56	94,08	90,77	100,00	90,09
UNL_Eng	86,35	94,05	86,35	97,89	81,44
UTAD_AL	85,65	88,78	85,65	94,42	80,18
UTAD_CS	81,41	76,31	82,21	84,53	79,52
UTL_CB	89,88	97,56	89,88	100,00	78,04
UTL_CM	77,65	83,38	77,65	93,89	70,79
UTL_CS	89,65	93,30	89,65	94,55	81,92
UTL_Eng	86,35	86,79	86,35	93,15	78,72
Total DMU's eficientes	6	6	5	11	NT
Total DMU's ineficientes 91% a 99%	4	21	3	17	NT
Total DMU's ineficientes 81% a 90%	32	17	34	13	NT
Total DMU's ineficientes 80% ou menos	6	4	6	7	NT
DMU's de fronteira	Uma_CM e Uminho_CB	Uma_CM e UL_Eng	Uma_CM	Uminho_CB, Uma_CB e UBI_CM	NT

Fonte: Dados da pesquisa

Tendo em mente que a exigência do curso é um dos principais atributos que formam as percepções dos alunos com relação ao seu curso e à sua universidade, esta análise buscou identificar as DMU's que mais conseguem atender as expectativas de seus alunos, quando comparado com outras DMU's (faculdades). Isto não significa a eficiência absoluta, mas sim, a eficiência relativa quando diversas faculdades (DMU's) são testadas em conjunto.

Analisando os dados da tabela 8.9, inicialmente percebe-se que, das 48 DMU's, entre 5 e 11 foram eficientes quando se testou a exigência do curso. Portanto, vê-se que esta demanda chave requer melhorias em grande parte das DMU's testadas, ou seja, os alunos, de modo geral, nutrem expectativas sobre o grau de exigência do curso que freqüentam, e estas expectativas não estão sendo alcançadas de modo equivalente (satisfação). Com relação ao curso e à universidade, destaque para a DMU "Uma_CM", onde os alunos demonstraram que suas expectativas quanto à exigência do curso foram superadas e eles mostram mais satisfação do que outras DMU's. Esta DMU em especial demonstrou uma melhor eficiência em todos os testes realizados, sempre fazendo parte das fronteiras de eficiência. Outras DMU's se destacaram também: "Uac_CM", "UBI_AL", "UBI_CM", "UL_Eng" e "Uminho_CB". Estas DMU's apresentaram eficiência relativa superior às demais DMU's. Constatou-se também que grande parte das DMU's está com mais de 81% de eficiência, portanto ações que venham a ajustar a expectativa dos alunos com a satisfação não requerem tantos esforços para alcançar a fronteira de eficiência.

A segunda demanda chave foi a "realização pessoal". Realizou-se os mesmos testes feitos com a demanda anterior. Os resultados são apresentados na tabela 8.10.

Tabela 8.10 - Resumos dos resultados das análises DEA para demanda chave Realização Pessoal

	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	MER e MEC	MER e MEC	MER e MEU	MER e MEU	MER
Outputs	MSR	MSC	MSR	MSU	MSR
DMU					
Uac_AL	90,92	86,18	86,70	89,75	81,33
Uac_CB	96,77	88,17	95,90	77,48	77,20
Uac_CM	93,79	97,56	93,79	81,58	81,03
Uac_CS	92,12	89,73	89,97	90,49	75,56
Uac_Eng	84,06	86,77	84,06	81,84	72,88
Ualg_CM	84,84	88,82	83,20	87,25	73,04
Ualg_CS	96,46	99,31	96,46	97,69	84,68
Ualg_Eng	94,15	95,31	93,61	100,00	82,92
UBI_AL	100,00	100,00	100,00	100,00	93,81
UBI_CB	99,81	93,44	96,06	95,02	83,29
UBI_CM	95,70	95,76	100,00	100,00	72,49
UBI_CS	97,85	99,19	97,01	96,11	81,15
UBI_Eng	83,34	85,09	83,70	81,67	72,90
UC_CB	90,08	92,00	86,38	98,09	70,19
UC_CM	82,61	81,55	81,63	85,65	65,21
UC_CS	89,61	76,49	89,61	79,96	78,38
UC_Eng	87,02	93,44	87,02	95,69	73,28
Uevora_AL	95,69	98,54	95,44	84,81	81,19

	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	MER e MEC	MER e MEC	MER e MEU	MER e MEU	MER
Outputs	MSR	MSC	MSR	MSU	MSR
DMU					
Uevora_CB	94,30	93,00	89,50	87,61	74,54
Uevora_CM	100,00	100,00	100,00	92,67	79,28
Uevora_CS	97,79	90,95	93,88	82,31	78,40
Uevora_Eng	87,72	85,31	86,99	78,03	73,75
UL_AL	85,20	79,88	84,68	80,54	68,70
UL_CB	94,44	92,21	94,44	90,19	77,97
UL_CM	84,96	84,34	84,96	87,39	76,10
UL_CS	96,54	93,77	96,54	90,67	83,71
UL_Eng	100,00	100,00	91,98	96,00	79,75
Uma_AL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Uma_CB	97,46	91,64	96,62	98,54	76,29
Uma_CM	97,60	100,00	100,00	93,40	82,46
Uma_CS	88,93	83,99	86,12	84,67	70,99
Uma_Eng	100,00	100,00	81,15	83,94	69,95
Uminho_AL	47,33	43,90	47,33	38,28	39,33
Uminho_CB	93,65	90,80	90,40	98,53	75,12
Uminho_CM	95,44	96,03	95,44	93,68	81,19
Uminho_CS	89,58	92,01	89,58	90,46	76,47
Uminho_Eng	82,76	82,67	82,76	85,81	71,50
UNL_AL	80,87	87,80	80,55	85,89	68,88
UNL_CB	94,58	89,49	90,84	97,61	73,81
UNL_CM	82,83	90,16	82,83	100,00	68,83
UNL_CS	91,36	93,99	91,36	91,52	78,25
UNL_Eng	92,78	94,65	92,78	96,96	80,02
UTAD_AL	99,70	88,78	99,70	93,68	79,89
UTAD_CS	90,19	78,07	89,95	88,69	81,64
UTL_CB	98,71	98,42	98,71	100,00	84,99
UTL_CM	77,89	83,27	76,74	93,49	59,60
UTL_CS	91,61	93,38	91,61	94,15	76,76
UTL_Eng	83,58	87,85	83,58	93,21	73,11
Total DMU's eficientes	5	6	5	6	NT
Total DMU's ineficientes 91% a 99%	23	19	18	18	NT
Total DMU's ineficientes 81% a 90%	17	19	22	19	NT
Total DMU's ineficientes 80% ou menos	3	4	3	5	NT
DMU's de fronteira	UMa_AL, UBI_AL e UL_Eng	UMa_AL e UL_Eng	UMa_AL, UBI_AL e UMa_CM	UMa_AL e UBI_CM	NT

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando que a demanda chave realização pessoal influencia diretamente a satisfação dos alunos, tanto com o seu curso, quanto com a sua universidade, as análises desta demanda revelaram que a DMU mais eficiente em todos os testes foi a “Uma_AL”. Esta DMU demonstrou eficiência relativa, quando comparada com as demais, sempre estando presente nas fronteiras de eficiência. Sendo assim, esta DMU pode servir de exemplo para as demais DMU's, especialmente aquelas que estão próximas à fronteira de eficiência (81% ou mais de eficiência relativa), afinal, a realização pessoal dos alunos influencia diretamente sua

percepção com relação ao seu curso e à sua universidade, afetando assim o relacionamento entre as partes. Outras DMU's de destaque foram: "UBI_AL", "Uevora_CM", "UL_Eng" e "Uma_CM". Estas demonstram bons resultados, quando comparadas com as demais faculdades.

Como no caso anterior, foram poucas as DMU's bastante ineficientes (80% ou menos), sendo que estas requerem mais atenção dos gestores universitários onde os alunos geram expectativas sobre a sua realização pessoal e isto não se confirma (insatisfação), podendo desmotivar os alunos, assim como pode aumentar o número de desistências. Em suma, estas DMU's devem receber atenção prioritária. Quanto às demais DMU's, algumas ações localizadas podem se refletir positivamente na percepção de satisfação dos alunos.

A última demanda chave testada foi o "ambiente da universidade". Como realizado com as demandas anteriores, foram efetuadas cinco análises e os resultados estão apresentados na tabela 8.11.

Tabela 8.11 - Resumos dos resultados das análises DEA para demanda chave Ambiente da Universidade

	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	MEA e MEC	MEA e MEC	MEA e MEU	MEA e MEU	MEA
Outputs	MSA	MSC	MSA	MSU	MSA
DMU					
Uac_AL	84,70	83,35	88,07	85,34	77,57
Uac_CB	100,00	89,72	100,00	83,70	100,00
Uac_CM	91,77	96,85	94,66	80,37	84,51
Uac_CS	89,41	89,99	94,08	91,09	81,88
Uac_Eng	79,61	86,07	83,46	79,78	71,47
Ualg_CM	85,71	88,27	88,79	85,59	78,93
Ualg_CS	98,39	97,96	98,39	97,21	92,86
Ualg_Eng	100,00	94,77	100,00	100,00	97,39
UBI_AL	99,46	98,74	100,00	100,00	91,41
UBI_CB	98,35	100,00	95,92	97,38	88,15
UBI_CM	93,11	95,76	100,00	100,00	78,48
UBI_CS	93,96	99,73	96,96	98,39	89,02
UBI_Eng	88,62	84,16	93,40	80,62	80,71
UC_CB	93,58	92,09	94,26	98,09	83,71
UC_CM	95,82	82,01	95,82	85,83	90,09
UC_CS	88,58	75,80	88,58	79,82	84,08
UC_Eng	94,20	93,48	94,20	95,69	86,59
Uevora_AL	100,00	100,00	100,00	100,00	92,26
Uevora_CB	95,25	93,24	99,98	87,62	86,44
Uevora_CM	95,56	100,00	98,75	92,67	84,21
Uevora_CS	89,05	91,43	89,70	82,32	82,77
Uevora_Eng	88,46	85,70	89,48	78,20	83,49
UL_AL	88,84	80,03	89,40	80,54	80,92
UL_CB	79,08	92,20	79,08	90,19	71,51
UL_CM	85,87	82,94	89,85	90,16	82,47
UL_CS	93,64	93,86	93,73	91,18	91,20
UL_Eng	100,00	100,00	100,00	95,79	88,52
Uma_AL	84,85	92,84	86,65	92,91	81,02

	Análise 1	Análise 2	Análise 3	Análise 4	Análise 5
Inputs	MEA e MEC	MEA e MEC	MEA e MEU	MEA e MEU	MEA
Outputs	MSA	MSC	MSA	MSU	MSA
DMU					
Uma_CB	93,88	91,75	99,50	100,00	84,28
Uma_CM	92,24	100,00	98,11	97,96	85,90
Uma_CS	86,57	84,19	88,73	84,67	78,70
Uma_Eng	100,00	100,00	81,89	83,43	70,43
Uminho_AL	65,53	44,09	65,53	38,47	62,21
Uminho_CB	96,22	90,80	97,79	98,53	83,53
Uminho_CM	95,81	96,08	95,81	93,68	88,23
Uminho_CS	92,38	91,87	93,25	90,29	83,99
Uminho_Eng	90,47	82,30	91,01	85,86	86,21
UNL_AL	95,97	87,71	95,97	85,89	86,47
UNL_CB	98,30	89,59	98,30	97,61	88,09
UNL_CM	90,69	90,23	92,94	100,00	83,67
UNL_CS	92,32	93,48	92,34	91,52	82,88
UNL_Eng	96,24	94,29	96,24	96,89	89,46
UTAD_AL	100,00	100,00	100,00	100,00	96,94
UTAD_CS	100,00	100,00	100,00	100,00	90,09
UTL_CB	94,08	97,60	94,08	100,00	87,78
UTL_CM	86,97	83,37	87,07	93,49	78,08
UTL_CS	96,13	93,42	96,52	94,15	88,04
UTL_Eng	86,95	87,06	86,95	92,58	80,52
Total DMU's eficientes	7	8	8	9	NT
Total DMU's ineficientes 91% a 99%	23	20	25	19	NT
Total DMU's ineficientes 81% a 90%	15	17	13	13	NT
Total DMU's ineficientes 80% ou menos	3	3	2	7	NT
DMU's de fronteira	UAc_CB, UAlg_Eng e UL_Eng	UEvora_AL e UL_Eng	UAc_CB, UBI_AL e UBI_CM	UTAD_AL, UAlg_Eng, UNL_CM e UBI_CM	NT

Fonte: Dados da pesquisa

Quando se analisou a demanda referente ao ambiente da universidade (tabela 8.11), percebeu-se que os resultados foram mais elevados. Constatou-se que esta demanda é aquela que mais alunos estão satisfeitos, quando comparada com as expectativas dos mesmos. Em especial, pode-se citar a relação entre expectativa e satisfação dos alunos das DMU's "UAc_CB" e "UEvora_AL". Estas duas DMU's apresentaram os melhores resultados em termos de eficiência relativa, apesar de nenhuma das duas (nem as demais 46 DMU's) terem tido 100% de eficiência em todos os testes. Isto é, o ambiente nestas DMU's parece atender melhor as expectativas dos alunos, quando comparada com as demais DMU's. Outras DMU's bem posicionadas foram: "UAlg_Eng", "UBI_AL", "UBI_CB", "UBI_CM", "UL_Eng", "UTAD_AL" e "UTAD_CS". Qualquer uma delas pode servir de referência para as demais DMU's.

Considerando que o ambiente da universidade é um fator importante na atração, retenção e relacionamento com os alunos, as DMU's com eficiência de 80% ou menos requerem uma atenção específica dos gestores destas DMU's. E isto pode ser feito ao estudar os processos e

a forma de agir das DMU's consideradas eficientes, afinal desenvolver um bom ambiente na universidade mostra-se importante para a aprendizagem dos alunos, bem como para sua permanência no curso e na universidade (Mainardes, Alves e Domingues, 2009b).

Por fim, cabe destacar o desempenho da DMU "UL_Eng". Seu desempenho nas análises gerais foi bastante destacado, tendo 100% de eficiência em quase todos os testes efetuados (exceto um). Além disso, nas análises específicas das três demandas chave, esta DMU surgiu como bastante eficiente. Neste sentido, fica claro que o desempenho desta DMU em especial baseia-se principalmente no atendimento das expectativas dos alunos com relação às demandas chave. Esta capacidade de suprir as expectativas dos alunos de modo melhor que as outras DMU's resulta em uma melhor eficiência desta DMU específica. Sendo assim, pode-se considerar que tal DMU pode ser a referência a ser seguida pelas demais DMU's analisadas.

Outro ponto a destacar é que aquelas DMU's que tiveram bom desempenho nas análises das demandas chave e não tiveram desempenho equivalente nas análises da expectativa e satisfação geral, devem analisar seu desempenho referente às demandas básicas, pois se as demandas chave estão sendo atendidas (satisfação), possivelmente as fontes de insatisfação, que impactam na satisfação geral, provém das demandas básicas, que representam os requisitos mínimos que um aluno espera do seu curso e da sua universidade.

8.7 Conclusões, Recomendações e Limitações das Análises Realizadas

Ao finalizar esta etapa, cujo objetivo foi analisar o panorama atual do relacionamento das Universidades Públicas Portuguesas com os seus alunos, baseado nas percepções dos alunos com relação às demandas investigadas na etapa anterior, procurou-se, nesta etapa, encontrar padrões de conduta que demonstrassem uma boa relação entre a expectativa e a satisfação dos alunos, o que pode, a partir de práticas gerenciais exitosas, alicerçar um novo modelo de gestão de universidades baseado nos relacionamentos com *stakeholders*. Como comentado inicialmente, a literatura de gestão de universidades raramente demonstra o desempenho da universidade baseado nas percepções de seus *stakeholders*, sendo esta a principal contribuição desta etapa da investigação.

Neste sentido, buscou-se realizar análises comparativas entre as várias faculdades que pertencem às 11 universidades investigadas, avaliando-se a eficiência relativa destas faculdades, chamadas neste estudo de DMU's, no relacionamento delas com os seus alunos. A análise considerando as faculdades (e não as universidades como um todo) deve-se ao fato das universidades serem um conjunto de faculdades, e muitos dos processos e técnicas gerenciais variam entre as faculdades da mesma universidade (Weick, 1976).

Para realizar estas análises de eficiência do relacionamento entre as faculdades e os alunos, recorreu-se a uma ferramenta matemática não-paramétrica conhecida por DEA, que indica as operações mais eficientes quando comparadas com unidades semelhantes (a eficiência relativa), bem como estabelece quanto uma unidade ineficiente precisa melhorar para atingir a eficiência alcançada por outras DMU's. Como variáveis para análise, utilizou-se as expectativas dos alunos como *inputs* e a satisfação dos alunos como *outputs*. Ao final das análises, obteve-se medidas de eficiência das faculdades (e, por conseqüência, das universidades) segundo a visão de um de seus *stakeholders*, o aluno, algo que demonstra ser raro na literatura.

Após as análises (primeiro com todos os *inputs* e *outputs*, depois somente com expectativa e satisfação geral com o curso e a universidade, e finalmente por demanda chave), constatou-se que a dimensão da universidade não garante a eficiência. Ou seja, independente do tamanho, a eficiência no relacionamento pode ser alcançada e a dimensão da universidade não pode ser justificativa para a ineficiência relativa da organização.

Além disso, para as DMU's consideradas mais eficientes em grande parte dos aspectos, isto não significa exatamente que devem manter o trabalho desenvolvido. Deve sim ser um estímulo ao desenvolvimento constante de melhorias, voltadas à ampliação da satisfação de seus alunos, especialmente aprofundando o relacionamento com os mesmos para compreender melhor as suas expectativas e realizar ações com vistas a atender e superar tais expectativas (Arnett, German e Hunt, 2003).

Já para as DMU's ineficientes, uma avaliação aprofundada da sua realidade, bem como a análise comparada com as DMU's eficientes, que podem ser referências para a melhoria da eficiência (Shaw, 2009), serve para compreender o que falta para atingir e superar as expectativas dos seus alunos. Estas ações não necessariamente exigem elevados recursos, pois medidas simples podem ser a diferença entre estar ou não na fronteira de eficiência. O foco deve ser a satisfação dos alunos, ao se alcançar relacionamentos estáveis e duradouros (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008).

Outra constatação deste estudo é que somente atender as expectativas relacionadas às demandas chave não são suficientes para garantir a satisfação dos alunos. As análises sobre a visão geral dos alunos (expectativa e satisfação geral com o curso e com a universidade) mostraram que algumas DMU's são eficientes quanto às expectativas dos alunos com relação às demandas chave, mas não são eficientes na análise da visão geral dos alunos. Portanto, a replicação da análise com as demandas básicas pode indicar as fontes de insatisfação dos alunos, que impedem que uma DMU chegue à fronteira de eficiência na relação expectativa e satisfação geral.

Uma constatação específica nesta parte da análise (expectativa e satisfação geral) mostrou que as melhores relações entre expectativa e satisfação geral com o curso estão mais

presentes nas universidades de menor dimensão. Portanto, futuramente é importante descobrir se estes alunos nutrem menores expectativas iniciais com estas universidades (e acabam surpreendidos), ou se os alunos que vão para cursos pertencentes a universidades maiores possuem expectativas mais altas, ou ainda se os cursos das universidades menores satisfazem de modo melhor as expectativas dos seus alunos.

Outra constatação desta análise é que a relação entre expectativa e satisfação geral quanto à universidade revelou um equilíbrio de eficiência entre universidades de maior e menor dimensão. Esperava-se que as grandes universidades, com mais recursos, satisfizessem mais os seus alunos, mas isto não se confirmou. Também se observou que ser eficiente na relação entre expectativa e satisfação geral com o curso não significa ser eficiente na relação expectativa e satisfação geral com a universidade, e vice-versa. Um curso pode ser visto pelos alunos como eficiente e a universidade ser considerada ineficiente, algo que pode estar relacionado aos serviços da universidade (Sporn, 1996). O inverso também é válido, ou seja, uma universidade eficiente na visão dos alunos, com um curso ineficiente. Apesar disto, em boa parte das vezes, há uma relação entre o curso e a universidade, que leva à eficiência ou ineficiência de ambos em conjunto.

Além disso, constatou-se também que uma universidade pode ter faculdades muito eficientes (fronteira de eficiência) e outras muito ineficientes (distantes da fronteira de eficiência). Como Weick (1976) defende, a universidade é um sistema de unidades frouxamente acopladas, o que leva a distorções deste gênero. Para estes casos, sem dúvida, constata-se que a universidade não é uma organização única, que trabalha de modo uniforme, mas sim um conjunto de unidades independentes, com desempenhos distintos. Portanto, ao invés de unir forças e crescer conjuntamente, determinadas universidades não seguem uma estratégia única, desperdiçando uma de suas principais forças, a capacidade de ser multidisciplinar perseguindo um objetivo único (Galbraith, 2003).

Quando as análises se voltaram para as demandas chave, algumas constatações surgiram. Uma delas é que boa parte dos alunos considera que esperavam cursos mais exigentes, afinal poucas DMU's atingiram a eficiência, sendo que as universidades menores tiveram um melhor desempenho. Mas não foi porque são exigentes, mas sim porque as expectativas dos alunos eram menores. Por outro lado, grande parte das faculdades não está distante de alcançar as expectativas dos alunos, chegando assim à fronteira de eficiência. Da mesma forma, esta mesma constatação pode ser considerada para a demanda chave ligada à realização pessoal.

Por fim, quanto ao ambiente das universidades, mais DMU's mostraram-se eficientes. Mais uma vez, o ambiente das universidades menores foi melhor percebido pelos alunos, o que pode ser explicado justamente por ser um ambiente menor, com uma maior sensação de pertença do aluno a um ambiente menos plural. Além disso, observaram-se universidades onde o ambiente de uma faculdade é considerado bastante eficiente e de outra faculdade,

bastante ineficiente. Isto pode estar relacionado ao curso, que pode afetar a percepção dos alunos quanto ao ambiente da universidade.

Como principal recomendação após a realização desta etapa da investigação, reforça-se a utilização de análises de eficiência utilizando o DEA na medição do relacionamento da universidade com seus *stakeholders*. Segundo Zhu (2009), este tipo de análise pode ser útil para as universidades para:

- Alocação de recursos dentro da universidade (busca da eficiência por unidades ineficientes);
- Identificação das melhores práticas;
- Definição de metas a serem alcançadas por cada unidade;
- Monitoramento das mudanças de eficiência no decorrer do tempo;
- Identificação de unidades a serem recompensadas por bom desempenho;
- Planejamento de posicionamento e investimentos.

Portanto, este tipo de análise demonstra ser uma ferramenta gerencial eficaz para o alcance dos objetivos de uma universidade. Desta forma, a realização deste tipo de análise, considerando expectativa e satisfação como *inputs* e *outputs*, pode ser desenvolvida com outros *stakeholders*, identificando, por exemplo, faculdades e/ou universidades que são eficientes na missão ensino e ineficientes na missão investigação.

Como limitações ao estudo realizado, basicamente estão relacionadas ao método utilizado, especialmente no que se refere à não medição da eficiência absoluta. Isto é, uma DMU pode ter eficiência relativa (melhor desempenho comparado com outras DMU's), mas seu desempenho não alcançar os objetivos propostos (eficácia). O método DEA não permite isto, sendo uma limitação a ser considerada nas análises. Portanto, outros métodos podem acompanhar as análises, para que seja possível concluir que o desempenho de uma unidade está dentro ou acima do esperado. Outra limitação é o número de DMU's que o método exige. Para comparações entre poucas unidades (como seria o caso de uma análise entre as 11 universidades), o método não discrimina bem as diferenças entre as DMU's, exigindo assim um número relativamente elevado de unidades a analisar. Desta forma, uma ampliação do universo de pesquisa pode contribuir para posicionar as Universidades Públicas Portuguesas no contexto do ensino superior português em termos de eficiência no relacionamento com os seus *stakeholders*. Apesar das limitações, o método apresentado mostrou-se útil para esclarecer as percepções comparadas do *stakeholder* aluno quanto aos cursos e às próprias Universidades Públicas Portuguesas e suas faculdades.

9 Etapa 4: Desenvolvimento do Modelo de Gestão para Universidades Baseado na Teoria dos *Stakeholders*

A última etapa desta investigação visou desenvolver uma proposta de modelo de gestão de universidades baseado no relacionamento com os *stakeholders*. Considerando o que foi desenvolvido nas etapas anteriores, foi possível construir tal modelo, especialmente utilizando o método proposto por Whetten (1989), em seu ensaio intitulado “*What constitutes a theoretical contribution?*”.

O método de Whetten (1989) estabelece quatro elementos essenciais: fatores (ou variáveis, construtos, conceitos), relação entre os fatores, dinâmicas que justificam a seleção dos fatores e as relações de causalidade entre os fatores, e fatores temporais e contextuais que delimitam o modelo (que determinam o alcance e a extensão do modelo). Estes quatro elementos formaram a base do modelo aqui proposto, sendo que cada elemento foi esclarecido conforme as descobertas das etapas 1, 2 e 3. Ao final desta etapa, apresenta-se ainda uma discussão que demonstra a adequação do modelo para o restante da categoria das organizações complexas, bem como finaliza-se este capítulo com uma apresentação resumida do modelo proposto.

9.1 Fatores do Modelo

O primeiro elemento a ser definido para o desenvolvimento de um modelo de gestão de uma realidade específica, neste caso a gestão de universidades, deve ser os fatores que sustentam a nova proposta (Whetten, 1989). Para a escolha dos fatores que sustentam um novo modelo de gestão de universidades baseado no relacionamento com os *stakeholders* da organização, é preciso considerar que esta proposta foi fundamentada na Teoria dos *Stakeholders* na realidade das organizações complexas. Nesta abordagem teórica, o fator principal é o *stakeholder*, indivíduo ou grupo de indivíduos que influenciam ou são influenciados pelos objetivos da organização (Freeman, 1984).

Desta forma, neste modelo proposto, a base das ações da gestão das universidades é voltada para as relações mantidas com os seus *stakeholders*. Sendo assim, um fator é fundamental para o modelo: o *stakeholder* da universidade. Postula a Teoria dos *Stakeholders* que a organização deve identificar os seus *stakeholders* e classificar por importância cada um deles (Polonsky, 1995). Portanto, essencialmente, todo o modelo baseia-se no conceito de *stakeholder* e nas suas relações com a universidade.

Como observado na etapa 1 desta investigação, a identificação dos *stakeholders* em universidades demonstra que os atores internos que pertencem à universidade sejam consultados, pois, diferente das organizações empresariais mais tradicionais, nas organizações complexas (incluindo as universidades nesta categoria de organização), o poder é disperso entre os níveis hierárquicos (Mintzberg, 1979). Isto significa que, conforme o nível hierárquico das universidades, surgem diferentes *stakeholders* e eles devem ser considerados pela gestão da organização universitária (Mainardes, Alves e Raposo, 2010b). Isto resulta em um número relativamente elevado de *stakeholders*, uma das questões onde a Teoria dos *Stakeholders* é criticada (Radin, 1999). Portanto, o fator *stakeholder* do modelo requer classificações por importância, para estabelecer prioridades de relações entre a universidade e cada *stakeholder*.

Porém, outros fatores fazem parte do modelo. São os atributos que explicam o relacionamento de cada *stakeholder* com a universidade. Estes fatores foram investigados na etapa 2 desta pesquisa, que contemplou dois *stakeholders* das universidades, os alunos e os editores: relevância da universidade para o *stakeholder*, influência mútua, participação do *stakeholder* na universidade, demandas do *stakeholder* no que se refere à universidade, e satisfação dos *stakeholders* referentes às demandas deles. Tais fatores já foram abordados na Teoria dos *Stakeholders* e são sugeridos como parte do modelo de gestão organizacional proposto por esta abordagem teórica (Szawajkowski, 2000).

A percepção de relevância que cada *stakeholder* dá à universidade refere-se à importância que tal *stakeholder* atribui à universidade. A compreensão desta percepção pode determinar as demandas do *stakeholder*, e apontam aos gestores universitários o quão importante é para o *stakeholder* o seu relacionamento com a universidade. Como exemplo, percebeu-se na etapa 2 que os alunos consideram a universidade um meio de obter uma profissão e ampliar seus conhecimentos. Já os editores consideram a universidade como relevante por fornecer conhecimentos para as pessoas.

A influência mútua entre cada *stakeholder* e a universidade, na visão do próprio *stakeholder*, representa a capacidade que o *stakeholder* tem de interferir na universidade (Mitchell, Agle e Wood, 1997). Conforme a sua capacidade adquirida de poder interferir na organização universitária, o *stakeholder* cria expectativas e sabe se pode interferir ou não na universidade para que esta atenda as suas demandas. Por exemplo, na etapa 2, a maioria dos alunos alegou que não possui capacidade de interferir na universidade. Isto diminui as suas expectativas quanto à instituição, o que leva o aluno a assumir uma posição mais passiva no relacionamento, o que leva a um relacionamento mais distante e frágil.

Já a participação do *stakeholder* na universidade mediu a proximidade entre o *stakeholder* e a universidade. Segundo Burrows (1999), quanto mais participativo for o *stakeholder*, maior é o interesse do *stakeholder* em desenvolver relacionamentos positivos e duradouros com a

universidade. Esta variável também foi analisada na etapa 2 desta investigação, e observou-se que tanto os alunos, quanto os editores, acreditam participarem pouco do desenvolvimento da universidade, porém ambos deixaram claro o interesse em participarem mais ativamente. Portanto, este indicador demonstra se a universidade precisa tomar ações para que se aproxime dos seus *stakeholders*, ampliando assim a probabilidade de desenvolver relacionamentos mais efetivos com cada um deles.

Outro fator presente na ligação entre o *stakeholder* e a universidade está relacionado às demandas (expectativas, desejos, necessidades) do *stakeholder* quanto à universidade. Este fator, potencialmente o mais importante, visto que é ele a base para medir a qualidade da relação entre as partes, faz parte dos fundamentos da Teoria dos *Stakeholders*, conforme demonstrou Frooman (1999). Portanto, a gestão dos *stakeholders* por parte da universidade depende da capacidade desta última de identificar e atender as demandas de cada *stakeholder*, o que leva a um relacionamento mais eficaz entre as partes (Arnett, German e Hunt, 2003). As demandas foram investigadas na etapa 2, sendo as mais importantes aprofundadas na etapa 3 (que buscou encontrar as relações mais eficientes entre expectativa e satisfação). Observou-se que tanto para os alunos, quanto para os editores, algumas demandas se revelaram mais importantes do que outras, o que direciona as ações gerenciais de uma universidade, afinal a base do relacionamento deve estar focalizada no atendimento das demandas mais importantes, algo que pode se refletir no último fator deste modelo: a satisfação.

O fator satisfação demonstra a eficiência da universidade em atender as demandas de seus *stakeholders*. Este fator é como uma variável de controle, ou seja, as ações tomadas pela universidade podem se refletir em atendimento ou superação das expectativas dos *stakeholders*, que resultará em sua satisfação (Polonsky, Schuppisser e Beldona, 2002). A mensuração da satisfação dos *stakeholders* age como um *output* do relacionamento da universidade, ao indicar se consegue atender as demandas dos seus *stakeholders*. Como observado principalmente na etapa 3, a variável satisfação foi o *output* onde a gestão das universidades podem estabelecer metas, quando optam por fazer a gestão da organização baseada no relacionamento com os seus *stakeholders*.

Em resumo, o fator *stakeholder* foi especificado no modelo tomando por base as variáveis comentadas: relevância, influência, participação, demandas e satisfação. São estas as variáveis do modelo aqui proposto, que sustentam uma nova forma de gestão de universidades tomando por base os relacionamentos da organização com os seus *stakeholders*.

9.2 Relação entre os Fatores

Analisando os fatores apresentados, as relações entre eles não são necessariamente óbvias. Primeiramente analisando a relação *stakeholders*-universidade, viu-se na etapa 1 que esta ligação é variável, especialmente quanto à influência entre as partes. Desta forma, nesta proposta, a base da ligação entre os *stakeholders* e a universidade sustenta-se na capacidade de um lado influenciar o outro. Relembrando o que foi apresentado ao final da etapa 1:

- Se o *stakeholder* tem influência sobre a universidade, porém esta não tem nenhuma (ou muito pouca) influência sobre o *stakeholder*, tem-se o *stakeholder* regulador; no caso das universidades, um bom exemplo são os governos;
- Se o *stakeholder* e a universidade se influenciam mutuamente, porém o *stakeholder* possui mais influência sobre a universidade do que o inverso, tem-se o *stakeholder* controlador; um exemplo para este caso são as ordens profissionais, que podem determinar os rumos de uma profissão, sem necessariamente precisar entrar em acordo com as universidades que formam as pessoas para a profissão ligada à tal ordem profissional;
- Se o *stakeholder* e a universidade se influenciam mutuamente, sem que um ou outro tenha mais influência, ou seja, um equilíbrio entre as partes, obtém-se o *stakeholder* parceiro; como identificado na etapa 1, outras universidades podem ser este *stakeholder* parceiro;
- Se o *stakeholder* e a universidade se influenciam mutuamente, porém, a influência pende para o lado da universidade, obtém-se o *stakeholder* passivo, pois é a universidade quem comanda esta relação; nesta situação, um exemplo são os funcionários não docentes, afinal são empregados da universidade e devem seguir as decisões tomadas pela alta gestão da universidade;
- Se a universidade tem influência sobre o *stakeholder*, e este tem pouca ou nenhuma influência sobre a universidade, considerou-se este caso com o *stakeholder* dependente; apesar de não ter surgido nenhum exemplo deste tipo de *stakeholder* na etapa 1, um bom exemplo podem ser os empregados das empresas que dependem das investigações das universidades para que possam manter seus empregos (por exemplo, uma nova solução tecnológica para que uma empresa se mantenha no mercado);
- Se o *stakeholder* e a universidade não se influenciam mutuamente, tem-se o não-*stakeholder*; exemplos desta categoria para a universidade não são fáceis de observar; talvez as crianças em idade pré-escolar sejam um exemplo para esta categoria.

Portanto, as relações de influência entre os *stakeholders* e a universidade (sob o ponto de vista da universidade) constituem um laço importante neste novo modelo proposto aqui. Uma representação esquemática destas relações pode ser observada na figura 9.1.

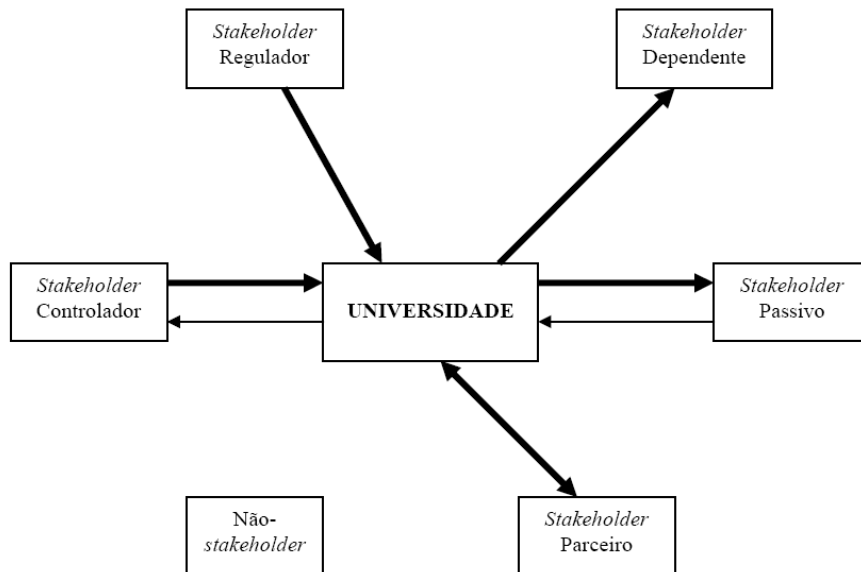


Figura 9.1 - Ilustração das relações de influência entre a universidade e os seus *stakeholders*
 Fonte: Elaboração própria

Observando-se a figura 9.1, percebe-se que a relação de influência entre as partes é representada pelas flechas que ligam a categoria de *stakeholder* à universidade. Como pode ser deduzido pela simples observação do modelo, a espessura das flechas determina a força da influência entre as partes. Este modelo surgiu no decorrer do desenvolvimento empírico como um modelo alternativo ao sociograma original de Freeman (1984), afinal o modelo original foi alvo de críticas por não discriminar os *stakeholders* de uma organização (Fassin, 2009). Nesta nova configuração, é possível discriminar as relações de influência entre as partes.

Além da relação apresentada, outra relação também surgiu nas análises empíricas. Quando a relação entre um determinado *stakeholder* (nesta pesquisa, foram dois *stakeholders* analisados em profundidade - os alunos e os editores) e a universidade foi aprofundada, surgiram os outros fatores que complementam o modelo: relevância, influência mútua, participação, demandas e satisfação.

Estas relações entre os fatores citados surgiu após as análises de relações de dependência entre as variáveis categóricas da etapa 2 (conforme apresentado na tabela 7.33, p. 284), que mostrou uma série de relações de dependência entre as variáveis testadas na referida etapa (relevância, influência mútua, participação, demandas e satisfação), sendo que as relações de dependência foram encontradas tanto no *stakeholder* aluno, quanto no *stakeholder* comunidades científicas e suas publicações. Ou seja, levando em conta que a base de um relacionamento entre um *stakeholder* e a universidade sustenta-se nas demandas do *stakeholder*, a relação das demais variáveis surgiu após se constatar que as percepções de relevância, influência e participação estão relacionadas às demandas, bem como a satisfação surgiu como um meio de avaliação do atendimento das demandas do *stakeholder* por parte da universidade. Em resumo, as relações entre as variáveis podem ser assim descritas:

- A percepção de relevância que o *stakeholder* atribui à universidade demonstra quão importante ele considera a sua relação com a própria universidade, que vem a se refletir nas expectativas criadas pelo *stakeholder* quanto à universidade; como exemplos, pode-se citar que se o aluno entende a universidade como um meio de obter uma profissão, sua expectativa com relação ao curso torna-se mais elevada; já quanto aos editores, se a relevância da universidade está baseada na descoberta de novos conhecimentos, as expectativas dos editores elevam-se quando se trata da infra-estrutura de investigação fornecida pela universidade;

Proposição 1: A percepção de relevância atribuída pelo *stakeholder* à organização reflete-se positivamente nas demandas do *stakeholder*;

- A percepção de influência mútua requer esclarecimentos prévios; enquanto que a influência citada no modelo anterior provinha dos atores internos da universidade, esta percepção de influência é do próprio *stakeholder*; portanto, esta variável envolve a percepção do *stakeholder* na sua capacidade de interferir nos rumos da universidade, o que pode impactar nas suas expectativas; ou seja, se o aluno entende que possui pouco poder de influência sobre a universidade, ele nutrirá, por exemplo, menos expectativas quanto às mudanças que entenda serem necessárias na universidade (como a melhoria dos serviços prestados ou mesmo uma mudança nos currículos dos cursos); outro exemplo podem ser os editores, que entendem que as suas publicações científicas interferem no direcionamento das pesquisas nas universidades, aumentando as suas expectativas no que se refere aos investimentos da universidade sobre a sua área científica; esta variável pode impactar não somente nas expectativas, mas também na satisfação, afinal ser capaz de interferir na organização para que esta atenda as suas demandas pode ampliar a satisfação do *stakeholder*.

Proposição 2: A percepção do *stakeholder* a respeito da influência mútua entre *stakeholder* e universidade reflete-se positivamente nas demandas do *stakeholder*;

Proposição 3: A percepção do *stakeholder* a respeito da influência mútua entre *stakeholder* e universidade reflete-se positivamente na satisfação do *stakeholder*;

- A percepção de participação do *stakeholder* na universidade relaciona-se com as demandas do mesmo; a participação representa o interesse do *stakeholder* para que as suas demandas sejam atendidas, isto é, quanto maior o interesse, maior é a sua expectativa de que as suas demandas sejam levadas em conta pela universidade, bem como sejam devidamente atendidas; observou-se na etapa 2 deste estudo que quando a

participação do *stakeholder* é mais distante, é exigido da universidade mais esforço para atender as demandas dos mesmos;

Proposição 4: A percepção do *stakeholder* quanto à sua participação na universidade reflete-se positivamente nas demandas do *stakeholder*;

- As demandas dos *stakeholders* obviamente estão relacionadas à satisfação dos mesmos; esta medida, tradicional no marketing de relacionamento (Arnett, German e Hunt, 2003), é a diferença entre o que é esperado e o que é recebido; portanto, o resultado do atendimento das demandas dos *stakeholders* é medido com a satisfação dos mesmos; esta relação foi bastante testada, tanto na etapa 2 (alunos e editores), quando na etapa 3 (alunos).

Proposição 5: A satisfação é o resultado das percepções do *stakeholder* quanto às suas demandas;

Em resumo, considerando as relações descritas, obtém-se um modelo que procura explicar o relacionamento de um *stakeholder* com a universidade, que emergiu dos testes empíricos realizados nesta investigação. Este modelo foi ilustrado na figura 9.2.

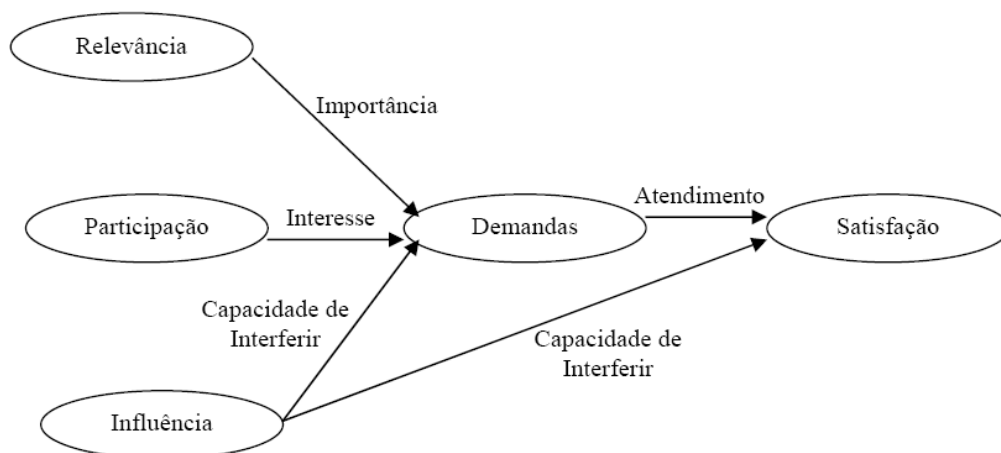


Figura 9.2 - Modelo que explica o relacionamento do *stakeholder* com a universidade
Fonte: Elaboração própria

Tendo explicado esta relação, o modelo de gestão proposto neste estudo considera estas relações para o desenvolvimento de ações gerenciais que venham a focalizar a gestão da universidade em seus *stakeholders*. Desta forma, a universidade pode:

- Quantificar a relevância que o *stakeholder* atribui à universidade, para perceber corretamente a importância que tal *stakeholder* dá para a relação com a universidade, pois esta importância atribuída à relação vai influenciar as suas demandas, bem como a intensidade das relações entre as partes;

- Mensurar o grau de participação do *stakeholder* na universidade, pois isto demonstra o quanto o *stakeholder* em questão se interessa pela universidade, afinal quanto maior o interesse do *stakeholder*, maior será a probabilidade da universidade construir um relacionamento saudável e duradouro com este *stakeholder*;
- Quantificar o grau de influência mútua entre o *stakeholder* e a universidade (na visão do próprio *stakeholder*), afinal isto definirá a capacidade percebida pelo *stakeholder* em interferir na relação, que implicará na escolha do modo de como a universidade deve desenvolver o relacionamento entre as partes;
- Identificar e classificar por importância as demandas do *stakeholder*, pois este fator é crucial na relação entre o *stakeholder* e a universidade; são as demandas do *stakeholder* que nortearão o relacionamento, afinal, no modelo de gestão universitária baseado na gestão dos *stakeholders*, o foco das atenções deve estar no atendimento das demandas de cada *stakeholder* devidamente identificado e classificado por importância;
- Medir a satisfação do *stakeholder* com relação às suas demandas, bem como realizar a análise de eficiência no relacionamento comparada com outras unidades similares; a satisfação do *stakeholder* é o meio de avaliar o sucesso da universidade em atender e superar as demandas de cada *stakeholder*.

Em resumo, identificar os *stakeholders* da universidade, posicioná-los em termos de influência e analisá-los um a um em termos de percepções de relevância, influência (na visão do *stakeholder*) e participação, encontrando suas demandas e procurando satisfazê-las, mostra-se como um caminho adequado para a gestão das universidades baseada em relacionamentos com os seus *stakeholders*. Este tipo de gestão exige da universidade uma série de mecanismos que venham a fomentar tal relacionamento. É preciso demonstrar a importância da universidade para seus *stakeholders* (bem como a importância de um forte e próximo relacionamento). Também é preciso aproximar-se de cada *stakeholder*, trazendo-o para participar ativamente do relacionamento, bem como estabelecendo os limites da sua capacidade de interferir nos rumos da universidade. Em suma, construir relações de parceria que venham a atender as demandas dos *stakeholders*, bem como tornar mais eficaz a gestão da universidade, afinal, isto atrai recursos, que, no contexto atual, se mostram fundamentais para a sobrevivência desta organização (Rosa e Amaral, 2007).

9.3 Dinâmicas que Justificam a Seleção dos Fatores e as Relações de Causalidade entre Fatores

Apresentado o modelo proposto (os fatores e as relações entre eles), é preciso compreender o porquê do relacionamento entre as universidades e os seus *stakeholders* ser necessário. Ou melhor, o que justifica que tal relacionamento envolva os fatores mencionados e as relações entre eles?

Whetten (1989) explica que um modelo deve estar sustentado em dinâmicas sociais, psicológicas e econômicas que unificam o modelo, baseando-se em lógica fundamental. Quanto à parte que trata da identificação e classificação por importância (conforme a influência do *stakeholder* percebida pelos atores internos da universidade), a lógica do modelo sustenta-se pelos vários teóricos que explicaram a Teoria dos *Stakeholders* (Freeman, 1984, Clarkson, 1994, 1995, Donaldson e Preston, 1995, Mitchell, Agle e Wood, 1997, Frooman, 1999, Friedman e Miles, 2006, entre outros).

Ou seja, é a universidade quem identifica e define seus *stakeholders*, considerando que cada um deles tem interesses sobre a universidade, bem como a universidade se interessa por eles, afinal eles, de um modo ou outro, influenciam e/ou são influenciados pela universidade. Tais interesses podem ser sociais, como é o caso dos governos, que se interessam pela educação a nível superior da população (Levy, 2002). Também podem ser psicológicos, quando o aluno refere-se à sua realização pessoal e ao seu futuro (Alves e Raposo, 2006). E, obviamente, os interesses podem ser econômicos, como é o caso de empregadores (formação de profissionais) ou de empresas que são clientes da investigação desenvolvida nas universidades (Altbach, 2009). Considerando isto, torna-se mais fácil compreender as relações apresentadas no modelo da figura 9.1 (p. 327).

Por outro lado, as relações que envolvem os fatores relevância, influência mútua, participação, demandas e satisfação não são tão óbvias, sendo raramente desenvolvidas na literatura. Toda a lógica fundamental destas relações está baseada nos objetivos do *stakeholder* analisado. E estes objetivos podem ser sociais (por exemplo, no caso do aluno, pode ser o relacionamento com colegas, ou mesmo a conquista de um diploma para contribuir para com a sociedade), e/ou psicológicos (a realização pessoal do aluno, já comentado), e/ou econômicos (para o aluno, pode ser a conquista de um bom emprego ou mesmo uma oportunidade de se tornar empreendedor). É com base em seus próprios objetivos que o *stakeholder* vai atribuir importância (relevância) para a universidade, vai demonstrar interesse (participação) pela universidade e vai procurar interferir (influência) na própria universidade.

Desta forma, os objetivos do *stakeholder* formam as suas demandas com relação à universidade e a avaliação do cumprimento destas demandas forma a sua satisfação. Esta compreensão é necessária por parte dos gestores da universidade, afinal, uma gestão baseada nos relacionamentos com os *stakeholders* exigem da universidade um entendimento sobre os objetivos que cada *stakeholder* nutre sobre a universidade e o que eles podem ganhar relacionando-se com a universidade. Este ganho percebido faz com que o *stakeholder* aprofunde as suas relações e envolva-se com a universidade (Jongbloed, Enders e Salerno, 2008), contribuindo, por consequência, com a melhoria do desempenho da universidade.

Porém, os objetivos do *stakeholder* podem conflitar com os objetivos da organização universitária. Neste caso, o modelo mostra-se útil para identificar estas divergências (especialmente o fator relacionado às demandas), tendo a gestão da universidade a missão de contornar estas divergências, procurando consensos ou mudanças de posições ou interesses. O mesmo pode acontecer com *stakeholders* com interesses divergentes. Neste caso, a classificação por importância dos *stakeholders* pode estabelecer quais *stakeholders* atender, em detrimento de outros. Isto mostra que o modelo proposto aqui se focaliza principalmente na coordenação, por parte da universidade, dos relacionamentos com os seus múltiplos *stakeholders*.

9.4 Fatores Temporais e Contextuais que Delimitam o Modelo

Após completar a explicação do modelo proposto, sempre é importante delimitar o uso de tal modelo. Whetten (1989) explica que no final da proposição do modelo, é preciso definir o alcance e a extensão do mesmo. Isto é, para quem o modelo pode ser útil? Quando pode ser utilizado? Estas questões nortearam a análise das delimitações do modelo.

Originalmente, o modelo gerado após as investigações realizadas, demonstra ser útil para as Universidades Públicas Portuguesas. É claro que da forma como foi construído, o modelo pode ser utilizado por outras universidades, bem como por outras instituições de ensino superior e, de uma forma mais abrangente, para as organizações complexas (como pode ser visto no próximo tópico). Porém, no caso das organizações empresariais tradicionais, há pontos em que o modelo não se enquadra, como, por exemplo, perseguir múltiplos objetivos. As empresas tradicionais com múltiplos objetivos sofrem de confusão gerencial (Jensen, 2002), portanto, a aplicação do modelo em questão restringe-se às organizações onde as missões são ambíguas e o poder é disperso (Weick, 1976). É claro que a aplicação do modelo requer adaptações conforme as características das organizações complexas, porém procurou-se desenvolver um modelo bastante genérico para ser aplicado em uma multiplicidade de situações.

A questão que envolve o momento de se utilizar o modelo é mais difícil de responder. Tendo em vista que os atuais modelos gerenciais das organizações complexas em geral (e das universidades especificamente) estão defasados, conforme se observou na discussão inicial deste estudo, a gestão de universidades baseada em relacionamentos com os seus *stakeholders* demonstra atualidade, ou seja, foi desenvolvido considerando o contexto atual no qual as universidades estão inseridas.

Porém, as mudanças constantes na qual passa a sociedade atual (Clark, 2004) pode requerer uma mudança nos rumos das universidades, algo que impacta no seu modelo de gestão. Em contrapartida, o que se observa na atualidade é que as universidades vêm-se obrigadas a se

abrirem para a sociedade, no intuito de captar recursos, mostrar sua relevância e atender às demandas sociais, que exigem uma participação mais ativa da universidade junto aos seus *stakeholders* (Harvey, 2000).

Outra limitação do modelo envolve a medida de percepções e as análises de eficiência dos relacionamentos da organização universitária. Como comentado na análise DEA, este tipo de análise somente mede a eficiência relativa, comparada com outras unidades similares, portanto a eficiência absoluta, que seria o modelo ideal, não é contemplada nesta proposta. Além disso, as percepções dos *stakeholders* podem variar com o tempo, o que exige que as medições sejam realizadas com certa frequência, para que a universidade possa se ajustar às novas demandas, bem como eliminar demandas que deixaram de ser importantes, e assim sucessivamente. Desta forma, a questão principal é que o modelo é estático, e uma boa gestão hoje pode não ser eficaz amanhã. Esta falta de dinamicidade do modelo faz com que o acompanhamento gerencial deva ser constante, requerendo ajustes com certa frequência. Um exemplo são as demandas amplificadoras (ou atrativas). Como seu apelo é a surpresa, uma vez que ela acontece, deixa de ser surpresa e pode passar a ser básica, chave ou secundária (Garver, 2003). Esta questão mostra a pouca dinâmica do modelo, portanto o desafio dos gestores universitários é estarem sempre que possível medindo as suas relações com os seus *stakeholders*.

9.5 Adequação do Modelo para as Organizações Complexas

Além das universidades, outros tipos de organizações podem tomar por base o modelo aqui proposto para desenvolverem novas formas de gestão organizacional. São aquelas que fazem parte da categoria das organizações complexas (Etzioni, 1975), como hospitais, organizações sociais, organizações de voluntários, entre outras já citadas.

Esta categoria específica de organização, conforme Mintzberg (1979), detém em sua base um corpo de profissionais com autonomia na condução do seu trabalho, bem como uma razoável independência nas tomadas de decisões que envolvem a sua atividade. Estas organizações realizam um variado número de atividades, que pertencem a um conjunto de subsistemas dentro da mesma organização (Daft, 1992), e são caracterizadas por terem missões diversas e ambíguas, com o poder estando disperso por todos os níveis hierárquicos da organização (Weick, 1976). Em geral, são organizações com fins sociais.

Por este caráter social das organizações complexas é que se considerou que a gestão dos *stakeholders* pode ser um novo modelo de gestão organizacional, afinal a Teoria dos *Stakeholders* explica melhor este tipo de organização (Beach, 2009). Desta forma, o modelo que foi elaborado aqui especificamente para as universidades, pode ser estendido para o conjunto de organizações complexas, requerendo adaptações específicas para tal.

Diferente das organizações empresariais tradicionais, nas organizações complexas o número de *stakeholders* tende a ser elevado. Afinal, os objetivos sociais destas organizações fazem com que elas tenham de se relacionar com mais *stakeholders* do que uma organização comum. Tais *stakeholders* exercem diferentes tipos de pressão, possuem múltiplos e por vezes conflitantes interesses, e provém diferentes recursos (Hsieh, Curtis e Smith, 2008). Por exemplo, em uma empresa de produtos de consumo, os tradicionais *stakeholders* (acionistas, funcionários, fornecedores e clientes) representam grande parte das relações da organização, sendo que em outros *stakeholders*, como comunidade local ou governos, a relação é mais institucional ou voltada à promoção (Hillman e Keim, 2001). Já no caso das organizações complexas, governos, entidades profissionais, comunidades, entre outros, exercem, em muitos casos, tanta influência quanto os tradicionais *stakeholders*, como visto no caso das universidades, onde os governos e as ordens profissionais influenciam sobremaneira a organização.

Portanto, a adequação da primeira parte do modelo (identificação e classificação por importância dos *stakeholders*) requer uma investigação semelhante à etapa 1 desta pesquisa. A identificação (e posterior confirmação) deve contemplar todos os níveis hierárquicos da organização complexa, bem como a classificação por importância deve avaliar a influência mútua entre cada *stakeholder* e a organização, segundo a visão dos atores internos da organização. Esta parte do modelo não requer muitas adaptações do que foi realizado com a universidade.

A segunda parte do modelo, que mostrou o modo de relacionamento entre cada *stakeholder* e a organização exige explicações que podem mostrar a viabilidade do mesmo em outras organizações complexas. Foram cinco os fatores abordados: relevância, influência (na visão do *stakeholder*), participação, demandas e satisfação.

A percepção do *stakeholder* quanto à relevância das organizações complexas distingue-se de modo claro das organizações empresariais tradicionais. Os consumidores desta última, por exemplo, podem considerar importante ter o produto ou o serviço, mas não necessariamente considerar a organização que produz o produto/serviço como relevante para si (atribuindo importância à mesma), especialmente em situações de alta concorrência (Gummesson, 1987). Já as organizações com fins sociais são tratadas como importantes pela sociedade em geral. Um exemplo são os hospitais. Grande parte da sociedade (talvez toda a sociedade) considera este tipo de organização como muito relevante. Esta atribuição de importância estabelece expectativas, necessidades, desejos (as demandas) por parte dos atores sociais. O que muda, sem dúvida, são os motivos que tornam a organização de saúde relevante para seus *stakeholders*.

Já a questão da percepção de participação, como descrito na explicação do modelo, revela o interesse do *stakeholder* na organização. Mais uma vez, uma comparação entre organizações

empresariais tradicionais e as organizações complexas, demonstram que esta última é do interesse de grande parte da sociedade. Já a primeira, pode não ser do interesse nem de seus clientes, ou de outros *stakeholders* (mesmo funcionários ou fornecedores). Por exemplo, muitos dos consumidores de diversos produtos de consumo nem sabem qual é a empresa que os fabrica, bem como não conhecem as ações da empresa de modo geral. Já em organizações complexas, a finalidade social deste tipo de organização desperta os interesses das pessoas (Luhmann, 1987). Como é o caso de organizações de voluntários. Se um indivíduo torna-se voluntário, parece até óbvio que o indivíduo possui interesses (sociais, psicológicos e até econômicos) na organização. Desta forma, a participação dos *stakeholders* está ligada aos seus interesses e, por consequência, despertam determinadas demandas que espera que a organização atenda. Também neste caso, os interesses podem ser variados, requerendo investigações a este respeito (a identificação dos interesses do *stakeholder*).

Quanto ao fator relacionado à influência mútua entre as partes (na visão do *stakeholder*), este fator demonstra a capacidade do *stakeholder* de interferir na organização. Percebe-se, com este fator, que ele pouco se aplica às organizações empresariais tradicionais. Excetuando-se a alta gestão, parte dos clientes e talvez alguns funcionários, a capacidade de interferência dos demais *stakeholders* tende a ser reduzida (Clarkson, 1995). Porém, isto diverge nas organizações complexas (Beach, 2009). Diversos *stakeholders* exercem algum poder de interferência neste tipo de organização, especialmente por causa de seus objetivos sociais (Birnbaum, 2000). É o caso, por exemplo, de hospitais, onde a ordem dos médicos pode alterar de modo significativo os processos hospitalares, ou mesmo o governo pode interferir nos tipos de tratamentos a serem aplicados aos pacientes. Portanto, a influência dos *stakeholders* nas organizações complexas pode implicar em demandas e satisfação diferentes. Neste sentido, é preciso compreender tal influência para mediar o relacionamento entre as partes.

Por fim, os fatores demandas e satisfação, estes não se diferem quando se trata de organizações complexas e organizações empresariais tradicionais. Segundo Grönroos (1994), a expectativa e a satisfação do *stakeholder* são a base do relacionamento entre as organizações e os seus *stakeholders*. Portanto, estas variáveis podem ser aplicadas tanto na universidade, quanto em qualquer outra organização. O que muda, sem dúvida, é o conteúdo das demandas.

9.6 Modelo Resumido

Para finalizar esta etapa, fez-se um resumo do modelo discutido aqui. A proposta de um novo modelo de gestão de universidades (e, por extensão, de organizações complexas) baseado nos relacionamentos entre a organização e os seus *stakeholders* pode ser assim resumido:

- Etapa 1:
 - Confirmar a organização como um membro da categoria das organizações complexas (determinadas universidades e outros tipos de instituições de ensino superior privadas funcionam quase como uma empresa, ver Levy, 2002);
 - Identificar os *stakeholders* da organização, investigando-os junto aos diversos níveis hierárquicos da organização;
 - Classificar por importância os *stakeholders* devidamente identificados, utilizando para isto a percepção da influência destes *stakeholders* na visão dos atores internos da organização (utilizar as categorias propostas: regulador, controlador, parceiro, passivo, dependente, não-*stakeholder*);
- Etapa 2:
 - Para cada *stakeholder*, identificar a sua percepção quanto à relevância da organização, o que leva a compreender a importância da mesma para o *stakeholder*;
 - Também identificar a percepção do *stakeholder* quanto à influência mútua entre as partes, pois isto permite ao gestor reconhecer a capacidade deste *stakeholder* em interferir na organização;
 - Identificar a percepção do *stakeholder* quanto à participação do mesmo na organização, afinal isto representa o interesse do mesmo sobre a organização;
 - Identificar e classificar as demandas do *stakeholder* (expectativas, desejos, necessidades) para que se possa estabelecer o relacionamento mais positivo possível, afinal é com base nas suas próprias demandas que um *stakeholder* pode contribuir (ou não) com o desenvolvimento da organização;
 - Identificar a satisfação atual do *stakeholder* quanto às demandas identificadas, pois esta medição permite mostrar ao gestor o estado atual do relacionamento entre a organização e o *stakeholder*, mostrando também os pontos mais importantes para esta relação;
- Etapa 3:
 - Realizar análises comparativas de eficiência dos relacionamentos com outras unidades semelhantes, que permitirá ao gestor estabelecer uma posição da sua organização relativa a outras em situação semelhante; como é raro encontrar na literatura uma medida de eficiência absoluta no relacionamento, bem como o modelo proposto demonstra ser uma novidade, a comparação mostra-se como mais eficaz para medir a qualidade do relacionamento;
 - Por fim, o gestor pode alocar recursos, estabelecer mecanismos estruturais e funcionais, ampliar o uso de melhores práticas, corrigir problemas, definir metas, entre outros, para que o relacionamento com cada *stakeholder* seja o

mais eficiente possível; além disso, o gestor deve realizar novas medições de tempos em tempos para acompanhar a evolução do novo modelo de gestão.

Com isto, pode-se considerar que os gestores universitários poderão ter uma base de como realizar a gestão baseada nos relacionamentos com os seus *stakeholders*. A definição do modelo mostra-se como uma contribuição não somente gerencial, mas também acadêmica, afinal, segundo Friedman e Miles (2006), a operacionalização dos princípios da Teoria dos *Stakeholders* vem mostrando ser um desafio a investigadores e praticantes.

10 Conclusões e Recomendações

Após concluir as etapas previstas na realização da investigação, para finalizar este estudo fez-se um resgate aos objetivos deste trabalho. Esta discussão final procurou destacar os pontos encontrados na investigação empírica que vão ao encontro dos objetivos iniciais. Sendo assim, analisou-se cada objetivo e que evidências foram encontradas a respeito de cada um. Em seguida, discutiu-se a respeito das implicações gerenciais e acadêmicas desta investigação, e finalizou-se o estudo com as recomendações para futuras pesquisas.

10.1 Objetivo Geral: Descrever o Modo Atual de Gestão dos Relacionamentos das Universidades com seus *Stakeholders*

O objetivo geral deste estudo procurou evidenciar o atual modo de gestão dos relacionamentos das universidades com os seus *stakeholders*. Como nenhuma das Universidades Públicas Portuguesas assume ter uma gestão baseada em *stakeholders*, foi preciso evidenciar de forma indireta estes relacionamentos e a sua gestão.

Basicamente, toda a investigação esteve focalizada neste objetivo. Desde a primeira investigação, que procurou identificar os *stakeholders* de modo qualitativo, até as últimas pesquisas, com alunos e editores, percebeu-se que existem poucas ações na universidade para construir e manter relacionamentos entre a universidade e os seus *stakeholders*. As evidências desta constatação encontram-se em todas as etapas:

- O conceito de *stakeholder* diverge dentro das organizações estudadas;
- Os *stakeholders* variam conforme o nível hierárquico da universidade;
- Há mais focalização nos *stakeholders* que obrigam ações da universidade (como governo, por exemplo) do que em *stakeholders* que dependem da universidade para terem um relacionamento mais próximo com a instituição (como as comunidades locais);
- Os *stakeholders* investigados de modo mais aprofundado (alunos e editores) consideram que participam e influenciam pouco a universidade (apesar de considerá-la relevante), não se encontrando evidências de que as demandas destes *stakeholders* são conhecidas pelos gestores universitários;
- As universidades apresentam algumas unidades (faculdades) com desempenhos superiores comparados a unidades semelhantes da mesma universidade (a mesma universidade tem áreas com alta e outras com baixa eficiência nos relacionamentos com o *stakeholder* aluno).

Portanto, pode-se concluir que nenhuma das universidades investigadas focaliza suas atenções nos seus *stakeholders*. Até existem ações pontuais e muito específicas que estabelecem o relacionamento com os *stakeholders* como um meio de melhorar seu desempenho, porém, a organização universitária como um todo pouco faz para estabelecer diretrizes unificadas de atendimento das demandas de seus *stakeholders*. Isto já foi explicado anteriormente por Weick (1976), que define a universidade como uma organização composta por subsistemas frouxamente acoplados, ou seja, que trabalham de forma muito independente. Por outro lado, a unificação das políticas e diretrizes de uma universidade pode reunir os subsistemas em um conjunto multidisciplinar único, com vantagens para toda a organização. E esta unificação pode estar na gestão dos *stakeholders*.

10.2 Objetivo Específico A: Identificar os *Stakeholders* da Universidade

A identificação dos *stakeholders* aconteceu na etapa 1 desta investigação. Após a identificação exploratória (pesquisa qualitativa), fez-se a confirmação destes *stakeholders* junto às 11 universidades participantes da investigação.

Constatou-se primeiro que, como afirmado por Burrows (1999), os *stakeholders* das universidades são em número superior a uma empresa comum. Isto é, a universidade relaciona-se com diversos atores sociais, não podendo ser comparada a uma empresa comum (Amaral e Magalhães, 2002). Esta afirmação foi confirmada neste estudo, ao se observar um conjunto de 21 *stakeholders* diferentes nas Universidades Públicas Portuguesas.

Além desta constatação, outra confirmação de estudos anteriores surgiu nesta investigação: a identificação dos *stakeholders* da universidade não deve se concentrar somente na alta gestão da organização, pois, conforme o nível hierárquico, os *stakeholders* mudam e são tão importantes quanto os *stakeholders* apontados pela alta gestão. Esta conclusão do estudo de Mainardes, Alves e Raposo (2010b) foi também constatada aqui, ao se identificar *stakeholders* importantes sem os mesmos terem sido citados espontaneamente pelos elementos integrantes da alta gestão da universidade.

Portanto, concluiu-se que para a identificação dos *stakeholders* de uma universidade, exige-se investigar todos os níveis da instituição, bem como realizar comparações entre os níveis para avaliar até que ponto um *stakeholder* específico do nível investigado é um *stakeholder* de toda a organização universitária. Este tipo de análise difere do que a Teoria dos *Stakeholders* postula, que afirma que a identificação dos *stakeholders* deve ser realizada com a alta gestão da organização (Frooman, 1999), deixando de lado os outros níveis hierárquicos. Como apresentado aqui, a universidade (e, a princípio, todo o conjunto de organizações

complexas) exige a investigação em todos os níveis, especialmente por causa da dispersão de poder neste tipo de organização.

10.3 Objetivo Específico B: Estabelecer o Grau de Importância de Cada Um

Além da identificação dos *stakeholders* da universidade, foi preciso classificá-los por ordem de importância. Esta situação deveu-se ao número de *stakeholders* identificados, que exige uma priorização de quem deve merecer as primeiras atenções, bem como quais *stakeholders* são menos importantes (porém não deixam de ser importantes). A investigação que perseguiu este objetivo acabou por revelar contribuições para académicos e praticantes da Teoria dos *Stakeholders*.

Tinha-se considerado que o modelo *Stakeholder Salience*, de Mitchell, Agle e Wood (1997), poderia oferecer a classificação objetivada, mas a realização da investigação com o uso deste modelo mostrou que o mesmo apresenta importantes inconsistências, principalmente devido à falta de operacionalização do modelo teórico, que contempla três conceitos abstratos e de difícil mensuração: poder, legitimidade e urgência. Como os resultados deste modelo foram pouco conclusivos, foi desenvolvido um novo modelo, baseado somente em um conceito: a influência mútua entre a universidade e o *stakeholder*, na visão do ator interno da universidade. Este novo modelo, apesar de não ter sido o objetivo da investigação descrita no passo 2, etapa 1, emergiu da análise realizada e fica como proposta para a classificação por importância de *stakeholders* nos casos onde a quantidade de *stakeholders* é considerável.

Portanto, uma primeira constatação referente a este objetivo é que uma pesquisa qualitativa que classifica os *stakeholders* não é suficiente para se ter uma classificação mais próxima da realidade percebida pelos atores internos da universidade. Viu-se que as diferenças entre as classificações do passo 1 e do passo 2 são várias, especialmente em *stakeholders* pouco comentados na pesquisa qualitativa, mas que quando o universo de investigados cresceu, surgiu como importante *stakeholder* (por exemplo, as comunidades científicas e suas publicações).

Outra constatação mostrou que, conforme o método utilizado, a classificação varia. No método declarado, obteve-se uma lista final. Já no modelo de Mitchell, Agle e Wood (1997), chegou-se a outra classificação. E quando a abordagem foi a influência dos *stakeholders*, obteve-se uma terceira classificação. Desta forma, a utilização de múltiplos métodos para classificar os *stakeholders* demonstra ser um meio de comparar resultados e estabelecer classificações mais adequadas à realidade analisada, sendo esta a recomendação que emergiu deste estudo.

Por fim, percebeu-se que, nas universidades investigadas, a importância atribuída aos *stakeholders* demonstrou que tais universidades focam-se mais nas questões relacionadas à regulamentação do ensino superior e à investigação. Portanto, chega-se a conclusão de que as Universidades Públicas Portuguesas estão mais voltadas para o atendimento das exigências regulatórias (governos) e para a academia (em termos de investigação). Isto demonstra a pouca orientação destas universidades para o mercado de ensino e formação profissional, fato este que, com a concorrência atual, pode levar à redução de novos alunos, reduzindo ainda mais as receitas das Universidades Públicas Portuguesas, diminuindo a sua competitividade global.

10.4 Objetivo Específico C: Definir as Demandas de Dois dos Principais *Stakeholders* da Universidade

Este objetivo mostrou-se como mais uma contribuição desta investigação. Tradicionalmente, as demandas dos *stakeholders* são identificadas a partir da percepção dos gestores (como pode ser visto no estudo de Agle, Mitchell e Sonnenfeld, 1999). Mas neste estudo, procurou-se obter as demandas dos *stakeholders* segundo os próprios *stakeholders*. E isto foi descrito e demonstrado na etapa 2 do estudo aqui apresentado.

A identificação das demandas dos *stakeholders* segundo eles mesmos faz com que a universidade tenha uma percepção mais apurada do que o *stakeholder* espera da organização. Não são as suposições dos gerentes, mas sim as afirmações dos próprios *stakeholders*, algo que permite o desenvolvimento dos relacionamentos de modo mais eficaz. Por exemplo, uma das principais demandas apontadas pelos alunos foi o grau de exigência do seu curso. Será que os gestores universitários definiriam isto como uma demanda dos alunos? Portanto, a percepção direta dos *stakeholders* faz com que a organização compreenda melhor os seus *stakeholders*, bem como possa estabelecer ações mais eficazes no intuito de atender tais demandas e construir relacionamentos sólidos e duradouros.

No estudo aqui apresentado, foram identificadas as demandas de somente dois *stakeholders* da universidade. Porém, o método aplicado pode ser replicado para os demais *stakeholders* que foram identificados e classificados na etapa 1 da investigação, afinal, quanto mais a gestão da universidade conhecer os seus *stakeholders*, maior poderá ser a eficiência de seus processos e relacionamentos.

Além disso, a etapa 2 também ofereceu um meio de classificar por importância as demandas. Como pode ser observado na etapa citada, as demandas são diversas e em número relativamente elevado. Isto significa que gerir tantas demandas pode causar problemas na gestão da universidade. Desta forma, encontrar as demandas realmente importantes torna-se fundamental para que os gestores concentrem-se no que interessa ao *stakeholder*, deixando

em um segundo plano (mas não abandonando-as) demandas específicas para um sub-grupo deste *stakeholder*, bem como realizando ações que venham a melhorar o relacionamento entre a universidade e o *stakeholder* de um modo mais geral, que englobe um maior número de indivíduos que fazem parte do grupo que compõe o *stakeholder* citado. Esta focalização amplia a eficácia das ações gerenciais voltadas ao atendimento das demandas do *stakeholder* analisado, afinal conhecendo-se as demandas de cada *stakeholder*, é possível especificar os mecanismos funcionais e estruturais que as universidades podem incorporar para lidar com tais demandas, que são específicas para cada organização.

10.5 Objetivo Específico D: Determinar Escalas e Indicadores para Medir o Grau de Relacionamento com os *Stakeholders*

Na busca por atender este objetivo, procurou-se formas de estabelecer padrões de conduta gerencial pelas universidades que venham a definir o que seja um bom relacionamento entre a universidade e os seus *stakeholders*. Foram duas as formas testadas para chegar a estas escalas e indicadores: a medida de satisfação e a análise de eficiência.

A medida de satisfação procurou avaliar em quanto as universidades atendem as demandas de dois dos seus *stakeholders*. Desta forma, foram avaliadas as expectativas de ambos *stakeholders* e em seguida foi solicitado aos mesmos que definissem a sua satisfação atual com cada demanda e também a sua satisfação geral. Com os resultados obtidos, foi possível realizar as análises de eficiência, tendo a expectativa como *input* e a satisfação como *output*. Esta escolha revela a relação, comum nos serviços em geral (Grönroos, 1994), entre o que o *stakeholder* espera e o que ele recebe. Portanto, diferente de outras análises de eficiência realizadas no ensino superior (como em Kantabutra e Tang, 2010), deixou-se de lado os diversos indicadores tradicionais no ensino superior (números de alunos, números de professores, publicações, patentes, entre outros) e a análise focalizou-se na eficiência dos relacionamentos obtida pelas unidades (faculdades dentro das universidades) segundo o ponto de vista de um dos principais *stakeholders*, o aluno. Esta análise, rara na literatura, mostrou, por exemplo, que a dimensão das universidades não é sinônimo de eficiência na visão dos alunos. Estas constatações podem quebrar paradigmas há muito estabelecidos no ensino superior (Levy, 2002).

Portanto, como ainda não há uma forma de medir a eficiência absoluta (ou ótima), a forma de avaliar a qualidade do relacionamento entre a universidade e os seus *stakeholders* pode ser obtida a partir da comparação expectativa *versus* satisfação, tomando por base as análises de eficiência relativa, onde os melhores desempenhos comparados formam uma fronteira de eficiência e são os exemplos a serem seguidos. Este tipo de análise, segundo recomenda Zhu

(2009), deve ser realizada ao longo do tempo, para que se possa avaliar a evolução das universidades que focalizam seus *stakeholders* como o ponto central da gestão da instituição.

10.6 Objetivo Específico E: Identificar e Evidenciar as Percepções dos Dois *Stakeholders* quanto à Relevância da Universidade para eles e para a Sociedade em Geral, à Influência Mútua entre as Partes, e à Participação dos Próprios *Stakeholders* na Universidade

Este objetivo fez parte da investigação realizada na etapa 2 deste estudo. Inicialmente, estes fatores (relevância, influência mútua na visão do *stakeholder* e participação) foram considerados complementares para a compreensão do estado atual do relacionamento entre a universidade e dois dos seus *stakeholders*.

Porém, a análise destes fatores relevou uma relação entre eles e as demandas dos *stakeholders*. De acordo com as respostas referentes à relevância, como comentado na etapa 4, elas demonstraram quais motivos fazem com que o *stakeholder* atribua importância à universidade. Constatou-se que esta importância atribuída reflete-se nas demandas do próprio *stakeholder*, o que o leva a ampliar as suas expectativas iniciais com relação à universidade. Deve-se considerar que quanto mais a universidade seja considerada importante para o *stakeholder*, mais expectativas ele terá sobre o desempenho da organização universitária. Desta forma, não basta gerir as demandas dos *stakeholders*, é preciso estabelecer o grau e os motivos que fazem o *stakeholder* atribuir importância à universidade. Constatou-se neste estudo que a importância atribuída (ou relevância, como utilizado na pesquisa) deve ser um pré-requisito para compreender as demandas do *stakeholder*.

Outro fator, que inicialmente era complementar, mas ganhou importância após a realização do estudo, foi a participação do *stakeholder* na universidade. Esta participação, também abordada na etapa 2, explica-se pelo interesse que o *stakeholder* tem pela universidade, sendo que isto também se reflete nas demandas do *stakeholder*. Constatou-se na investigação realizada que o *stakeholder*, conforme o seu interesse pela organização, pode ter as suas expectativas ampliadas, sendo este um importante indicador para os gestores da universidade. Portanto, quanto mais participativos (ou com intenção de participação) forem os *stakeholders*, maior serão os seus interesses e, por consequência, as suas expectativas tendem a aumentar. Por outro lado, desenvolver relacionamentos com *stakeholders* interessados em participar ativamente da organização pode facilitar o trabalho dos gestores, afinal a participação do *stakeholder* contribui para a construção de relacionamentos bem sustentados e de longo prazo (Gummesson, 1987).

O último fator considerado foi a influência mútua entre *stakeholder* e universidade, na visão do próprio *stakeholder*. Este fator ganhou importância na investigação após se constatar que esta influência é explicada pela capacidade do *stakeholder* interferir na universidade. Os inquiridos consideraram que quanto mais influentes forem, mais capacidade de interferência adquirem, e isto se reflete não somente nas demandas do *stakeholder*, mas também em sua satisfação. Portanto, a gestão das universidades precisam medir o quanto um *stakeholder* pode interferir na universidade, para que possa compreender melhor as suas demandas. Quanto menos possibilidades de interferência tiver (menos influência), menores serão as expectativas, pois o *stakeholder* considera estar distante e ser um elemento passivo na relação.

Conclui-se, desta forma, que não basta saber as demandas dos *stakeholders* (Kyj e Kyj, 2009). É preciso ir mais a fundo e compreender os motivos que levam o *stakeholder* a nutrir expectativas com relação à universidade, bem como ter disposição para firmar laços fortes e duradouros com a instituição. Esta compreensão mais aprofundada do *stakeholder* contribui para a gestão das universidades baseada no relacionamento com os seus *stakeholders*.

10.7 Objetivo Específico F: Propor uma Forma de Gestão da Universidade para que o Relacionamento com Cada Stakeholder Seja Eficaz

O último objetivo deste estudo era propor um novo modelo de gestão de universidades (e, por extensão, de organização complexas) baseado no relacionamento com os seus *stakeholders*. Este foi o intuito da elaboração da etapa 4 da investigação, que procurou, a partir das descobertas das etapas anteriores, descrever uma nova forma de gerir universidades a partir da gestão dos *stakeholders*.

A investigação apresentada procurou seguir uma seqüência lógica, ancorada na Teoria dos *Stakeholders* (Freeman, 1984), o que levou a um modelo final, composto por duas partes. A primeira mostra como identificar e discriminar por importância os *stakeholders*, algo muito citado na literatura, porém pouco operacionalizado (Friedman e Miles, 2006). A segunda parte explica e estabelece a forma de relacionamento entre a universidade e cada um dos seus *stakeholders*.

É importante destacar que esta é uma proposta inicial, e que requer testes empíricos e mais investigações. A contribuição, sem dúvida, é a estruturação do novo modelo de gestão, que, segundo Rosa e Amaral (2007), mostra-se necessário no contexto atual das universidades, pois os modelos mais recentes advêm das décadas de 70 e 80 (Bok, 2003). Neste sentido, e considerando as exigências sociais atuais, atender as demandas dos *stakeholders* apresenta-se

como uma forma adequada de gerir organizações com fins sociais, como é o caso das universidades. Sendo assim, faltava o primeiro passo, o desenvolvimento de um modelo estruturado que possa orientar aos gestores universitários.

Como conclusões referentes a este objetivo, ficam os destaques à relação percebida pelos atores internos da universidade quanto à influência de cada *stakeholder*, que resultou em um novo modelo de classificação por importância dos *stakeholders* de uma organização. O outro destaque foi a relação encontrada entre a relevância, a participação, a influência mútua (na visão do *stakeholder*), as demandas e a satisfação. Esta relação, não estabelecida anteriormente na literatura dos *stakeholders*, demonstra que não basta encontrar as demandas de um *stakeholder*, mas também é preciso identificar a importância atribuída por ele à organização (relevância), o interesse dele (participação) na organização e a capacidade de interferir, por parte do *stakeholder* (influência mútua), na organização. Esta descoberta revela que há um longo caminho de investigação para confirmar a proposta aqui apresentada como um novo modelo efetivo de gestão de universidades (e de organizações complexas) baseada no relacionamento com os seus *stakeholders*.

10.8 Implicações Gerenciais e Acadêmicas

Concluindo-se este estudo, um conjunto de contribuições pode auxiliar a gestão das universidades e, por consequência, das organizações complexas em geral. Em termos práticos, considera-se que, para os gestores das Universidades Públicas Portuguesas, este estudo contribui:

- Para a identificação e confirmação dos *stakeholders* destas universidades;
- Com uma lista classificada por importância dos *stakeholders* das universidades pesquisadas, baseada nas percepções dos atores internos da organização;
- Com a demonstração da atual percepção dos alunos e editores referentes à: missão da universidade, relevância da universidade para a sociedade e para o próprio *stakeholder*, influência mútua entre a universidade e o *stakeholder* (percebida pelo próprio *stakeholder*), participação destes dois *stakeholders* na universidade;
- Com um conjunto de demandas dos *stakeholders* alunos e editores, obtidas de modo qualitativo-quantitativo;
- Com a indicação da satisfação atual destes dois *stakeholders* com relação às demandas identificadas e confirmadas;
- Com a demonstração de uma análise de eficiência dos relacionamentos comparada entre as várias faculdades pertencentes às universidades participantes da pesquisa.

Em resumo, a investigação realizada procurou estabelecer um panorama atual das Universidades Públicas Portuguesas, focalizado nos relacionamentos entre estas universidades

e dois de seus *stakeholders*. Os resultados obtidos podem ser uma contribuição para os atuais gestores destas universidades, servindo como fonte de informações para as decisões de adequações e mudanças no processo de gestão destas universidades.

Com relação às implicações acadêmicas, a investigação realizada procurou cobrir algumas lacunas da literatura, ao abordar a Teoria dos *Stakeholders* no contexto das universidades. Neste sentido, esta pesquisa:

- Resgatou a categoria das organizações complexas, pois há muito não se realizava a sistematização apresentada aqui;
- Revisou a literatura da Teoria dos *Stakeholders*, identificando uma redução dos estudos a respeito desta teoria, bem como a pouca realização de pesquisas empíricas baseadas nesta abordagem teórica;
- Realizou a ligação entre a Teoria dos *Stakeholders* e as universidades de modo empírico;
- Demonstrou um método para identificar os *stakeholders* de uma universidade, confirmando a necessidade de se investigar todos os atores internos da universidade (e não somente a alta gestão, como afirma a literatura desta abordagem teórica);
- Propôs um novo modelo de classificação por importância de *stakeholders* de uma universidade, baseado na percepção da influência de cada *stakeholder*, na visão dos atores internos da universidade;
- Identificou, de modo científico, as percepções de dois dos 21 *stakeholders* das universidades no que se refere à missão da universidade, à relevância da universidade para a sociedade e para os próprios *stakeholders*, à influência mútua entre a universidade e os *stakeholders*, à participação dos *stakeholders* na universidade, fazendo a relação entre estes três últimos fatores e as demandas e a satisfação;
- Descobriu e confirmou as demandas destes dois *stakeholders*, oferecendo um método para identificar e classificar as demandas;
- Mediu a satisfação atual destes *stakeholders* quanto a estas demandas, estabelecendo um método para destacar as demandas que mais contribuem para a formação da satisfação geral dos *stakeholders*;
- Utilizou uma metodologia alternativa (o DEA) para avaliar a eficiência dos relacionamentos das faculdades (pertencentes às universidades investigadas) com os seus alunos, análise esta que pode ser útil para identificar relações que outras análises mais tradicionais não revelam;
- Propôs um novo modelo de gestão de universidades, adequando-o também para a categoria de organizações complexas, e que tomou por base os relacionamentos com os *stakeholders*.

Em suma, estas podem ser consideradas as principais contribuições acadêmicas deste estudo. É claro que tais contribuições apresentam limitações, que foram discutidas no decorrer do estudo, porém as descobertas realizadas aqui, além de cobrir algumas lacunas da literatura,

procuram abrir novos campos de estudo dentro da Teoria dos *Stakeholders* em universidades e em organizações complexas em geral.

10.9 Recomendações para Futuras Investigações

Como o estudo foi amplo, com muitos objetivos, a quantidade de investigações realizadas mostra quão extenso é o assunto abordado. Para além das análises aqui realizadas, algumas sugestões de caminhos futuros podem ser seguidas.

Um deles, sem dúvida, é o teste empírico do modelo final. Tal modelo não foi aplicado ainda e futuras investigações podem colocar à prova o modelo de gestão de universidades baseado nos relacionamentos com os seus *stakeholders*. Uma sugestão é realizar uma *action research* para avaliar as mudanças que passa uma universidade ao implementar o modelo sugerido.

Outra investigação que se mostra necessária é pesquisar as percepções dos gestores das universidades estudadas quanto às demandas e satisfação dos dois *stakeholders* investigados. O objetivo deve ser determinar o *gap* existente entre as percepções de alunos e editores *versus* as percepções dos gestores, para avaliar a distância entre o que o gestor vê e a realidade segundo o *stakeholder*. Há diferença entre o que o *stakeholder* pensa e o que o gestor acha que o *stakeholder* pensa?

Além disso, pesquisas com universidades presentes em outras realidades, bem como investigar outros tipos de instituições de ensino superior, pode contribuir para o aperfeiçoamento do modelo, bem como efetuar correções que possam surgir. A replicação do método utilizado aqui mostra-se viável para outras realidades e outras instituições. O mesmo pode ser dito para outras organizações complexas. Como a investigação nesta categoria tem acontecido de modo fragmentado e desconectado, estudos comparativos entre os vários tipos de organizações complexas podem estabelecer um modelo genérico mais adequado à realidade das várias organizações complexas existentes.

Outra sugestão é a realização da mesma investigação, porém após algum tempo. A realização de uma nova pesquisa com uma diferença temporal pode esclarecer se: Os *stakeholders* continuam os mesmos? A importância de cada um se alterou? As demandas permanecem? Qual é a satisfação atual? Evoluiu? E a eficiência nos relacionamentos? As faculdades mais eficientes continuam eficientes? Estas são somente algumas das questões que podem contribuir para o avanço do conhecimento científico na temática investigada.

E as investigações podem aprofundar os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa inicial, como a investigação considerando as características dos respondentes (como já citado), ou mesmo o uso de métodos diferentes para a comparação dos resultados obtidos aqui, ou ainda a investigação com outros *stakeholders* não pesquisados. São diversas as possibilidades de

caminhos a seguir, que podem contribuir para ampliar os conhecimentos a respeito do fenômeno estudado.

Referências

Aaltonen, K., Jaakko, K. e Tuomas, O. (2008). "Stakeholders salience in global projects", *International Journal of Project Management*, vol. 26, n° 1, pp. 509-516.

Abdul-Muhmin, A. (2002). "Effects of suppliers' marketing program variables on industrial buyers' relationship satisfaction and commitment", *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 17, n° 7, pp. 637-651.

Abramson, A., Salamon, L. e Steuerle C. (1999). "The nonprofit sector and the federal budget: recent history and future directions". In: Boris, E. e Steuerle, C. (Eds.), *Nonprofits and government: collaboration and conflict*. Washington, D.C.: Urban Institute Press, pp. 145-169.

Agle, B., Mitchell, R. e Sonnenfeld, J. (1999). "Who matters to CEOs? An investigation of stakeholder attributes and salience, corporate performance, and CEO values", *Academy of Management Journal*, vol. 42, n° 5, pp. 507-525.

Agranoff, R. e McGuire, M. (2001). "Big questions in public network management research", *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 11, n° 3, pp. 295-326.

Alfred, R. (1985). "Organizing for renewal through participative governance", *New Directions For Higher Education*, vol. 13, n° 1, pp. 57-63.

Al-Masroori, R. (2006). *Destination competitiveness: interrelationships between destination planning and development strategies and stakeholders' support in enhancing Oman's tourism industry*. Tese de Doutorado, Griffith Business School - Department of International Business and Asian Studies, Griffith University, Brisbane, Australia.

Altbach, P. (1998). *Comparative higher education: knowledge, the university, and development*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

Altbach, P. (2004). "The costs and benefits of world-class universities", *Academe*, vol. 90, n° 1, pp. 1-5.

Altbach, P. (2009). "Peripheries and centers: research universities in developing countries", *Asia Pacific Education Review*, vol. 10, n° 1, pp. 15-27.

Altman, B. (1998). "Corporate community relations in the 1990s: a study in transformation", *Business & Society*, vol. 37, n° 2, pp. 221-227.

Alves, H. e Raposo, M. (1999). "Studying the marketing of universities: the case of a Portuguese university". *Artigo apresentado no Academy of Business & Administrative Sciences - 1999 International Conference*, Barcelona, Julho.

Alves, H. e Raposo, M. (2006). "Conceptual model of student satisfaction in higher education", *Total Quality Management*, vol. 18, n° 1, pp. 571-588.

Alves, H. e Raposo, M. (2007). "Student Satisfaction Index in Portuguese public higher education", *The Service Industries Journal*, vol. 27, n° 6, pp. 795-808.

Alves, H. e Raposo, M. (2009). "The measurement of the construct satisfaction in higher education", *The Services Industries Journal*, vol.29, n° 2, pp. 203-218.

Alves, H. e Raposo, M. (2010). "The influence of university image on student behavior", *International Journal of Educational of Management*, vol. 24, n° 1, pp. 73-85.

- Alves, H., Duarte, P. e Raposo, M. (2009). "Student satisfaction during and after higher education service consumption". *Artigo apresentado no 8th International Congress of the International Association on Public and Nonprofit Marketing*, Valencia, Junho.
- Alves, H., Mainardes, E. e Raposo, M. (2009a). "A relationship approach to higher education stakeholder management". *Artigo apresentado no XIX International Reser Conference*, Budapeste, Hungria, Novembro.
- Alves, H., Mainardes, E. e Raposo, M. (2009b). "Relationship between student satisfaction, loyalty and word of mouth". *Artigo apresentado no 4th International Conference on Higher Education Marketing*, Guimarães, Portugal, Abril.
- Alves, H., Mainardes, E. e Raposo, M. (2010). "A relationship approach to higher education stakeholder management", *Tertiary Education and Management*, vol. 16, nº 3, pp. 159-181.
- Alves, H., Mainardes, E., Raposo, M. e Domingues, M. (2009). "Marketing HE: a comparative analysis of Brasil and Portugal". *Artigo apresentado no 4th International Conference on Higher Education Marketing*, Guimarães, Portugal, Abril.
- Amaral, A. e Maassen, P. (2007). "Preface". In: Westerheijden, D., Stensaker, B, e Rosa, M. (Eds.), *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. xi-xii.
- Amaral, A. e Magalhães, A. (2002). "The emergent role of external stakeholders in European higher education governance". In: Amaral, A., Jones, G. e Karseth, B. (Eds.), *Governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 56-79.
- Amaral, A. e Teixeira, P. (2000). "The rise fall of the private sector in Portuguese higher education", *Higher Education Policy*, vol. 13, nº 1, pp. 245-266.
- Amaral, A., Jones, G. e Karseth, B. (2002). "Governing higher education: comparing national perspectives". In: Amaral, A., Jones, G. e Karseth, B. (Eds.), *Governing higher educations: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 279-298.
- Amaral, A., Magalhães, A. e Santiago, R. (2003). "The rise of academic managerialism in Portugal". In: Amaral, A., Meek, L. e Larsen, I. (Eds.), *The higher education managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 101-123.
- Ambler, T. e Wilson, A. (1995). "Problems of stakeholder theory", *Business Ethics: A European Review*, vol. 4, nº 1, pp. 30-35.
- Amin, A. e Cohendet, P. (2003). *Architectures of knowledge: firms, capabilities, and communities*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, R. (1993). "The economy and higher education". In: Breneman, D., Leslie, L. e Anderson, R. (Eds.), *ASHE reader on finance in higher education*. Needham Heights, Massachusetts: Ginn Press, pp. 419-435.
- Andriof, J. e Waddock, S. (2002). "Unfolding stakeholder engagement". In: Andriof, J., Husted, B., Waddock, S. e Sutherland-Rahman, S. (Eds.), *Unfolding stakeholder thinking*. Sheffield: Greenleaf Publishing, pp. 12-35.
- Andriof, J., Husted, B., Waddock, S. e Sutherland-Rahman, S. (2002). *Unfolding stakeholder thinking*. Sheffield: Greenleaf Publishing.

- Antonacopoulou, E. e Méric, J. (2005). "A critique of stake-holder theory: management science or a sophisticated ideology of control", *Corporate Governance*, vol. 5, n° 2, pp. 22-33.
- Argandoña, A. (1998). "The stakeholder theory and the common good", *Journal of Business Ethics*, vol. 17, n° 1, pp. 1093-1102.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Arnett, D., German, S. e Hunt, S. (2003). "The identity salience model of relationship marketing success: the case of nonprofit marketing", *Journal of Marketing*, vol. 67, n° 1, pp. 89-105.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.
- Asher, C., Mahoney, J. e Mahoney, J. (2005). "Towards a property rights foundation for a stakeholder theory of the firm", *Journal of Management and Governance*, vol. 9, n° 1, pp. 5-32.
- Askling, B. (2001). "Higher education and academic staff in a period of policy and system change", *Higher Education*, vol. 41, n° 1, pp. 157-181.
- Atkinson, A. e Waterhouse, J. (1997). "A stakeholders approach to strategic performance measurement", *Sloan Management Review*, vol. 38, n° 3, pp. 25-36.
- Attas, D. (2004). "A moral stakeholder theory of the firm", *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, vol. 5, n° 3, pp. 312-318.
- Avkiran, N. (1999). "An application reference for data envelopment analysis in branch banking: helping the novice researcher", *International Journal of Bank Marketing*, vol. 17, n° 5, pp. 206-220.
- Avkiran, N. (2001). "Investigating technical and scale efficiencies of Australian universities through data envelopment analysis", *Socio-Economic Planning Sciences*, vol. 35, n° 1, pp. 57-80.
- Balderston, F. (1995). *Managing today's university: strategies for viability, change, and excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baldrige, J. (1970). Images of the future and organizational change: the case of New York university, Stanford Center for Research and Development in Teaching, *Research and Development Memorandum n° 58*, School of Education, Stanford University, Stanford, California.
- Baldrige, J. (1971). *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Baldrige, J. (1980). "Organizational characteristics of colleges and universities". In: Baldrige, J. e Deal, T. (Eds.), *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan Publishing, pp. 38-59.
- Baldrige, J. e Deal, T. (1985). *The dynamics of organizational change in education*. 3ed. Berkeley: McCutchan Publishing.
- Baldrige, J., Curtis, D., Ecker, G. e Riley, G. (1977). "Alternative models of governance in higher education". In: Baldrige, J. e Riley, G. (Eds.), *Governing academic organizations*. Berkeley: McCutchan Publishing, pp. 2-25.

- Baldwin, L. (2002). *Total quality management in higher education: the implications of internal and external stakeholders perceptions*. Tese de Doutorado, Graduate School in Business Administration, New Mexico State University, Las Cruces, USA.
- Baldwin, R. e Leslie, D. (2001). "Rethinking the structure of shared governance", *Peer Review*, vol. 3, n° 3, pp. 18-19.
- Balser, D. e McClusky, J. (2005). "Managing stakeholder relationships and nonprofit organization effectiveness", *Nonprofit Management & Leadership*, vol. 15, n° 3, pp. 295-315.
- Banker, R. e Maindiratta, A. (1986). "Piecewise loglinear estimation of efficient production surfaces", *Management Science*, vol. 32, n° 1, pp. 126-135.
- Banker, R. e Morey, R. (1986). "Efficiency analysis for exogenously fixed inputs and outputs", *Operations Research*, vol. 34, n° 4, pp. 513-521.
- Banker, R., Charnes, A. e Cooper, W. (1984). "Some models for estimating technical and scale inefficiencies in Data Envelopment Analysis", *Management Science*, vol. 30, n° 9, pp. 1078-1092.
- Bansal, P. (2005). "Evolving sustainably: a longitudinal study of corporate sustainable development", *Strategic Management Journal*, vol. 26, n° 3, pp. 197-218.
- Barclay, D. e Smith, J. (1997). "The effects of organizational differences and trust on the effectiveness of selling partner relationships", *Journal of Marketing*, vol. 61, n° 1, pp.3-20.
- Barton, S., Hill, N. e Sundaram, S. (1989). "An empirical test of stakeholder theory predictions of capital structures", *Financial Management*, vol. 18, n° 1, pp. 36-44.
- Barzelay, M. (2001). *The new public management: improving research and policy dialogue*. Berkeley e New York: University of California Press e Russell Sage Foundation.
- Beach, S. (2008). "Sustainability of network governance: stakeholder influence". In: Brown, K., Mandell, M., Furneaux, C. e Beach, S. (Eds.), *Proceedings Contemporary Issues in Public Management: The Twelfth Annual Conference of the International Research Society for Public Management (IRSPM XII)*, pp. 1-23, Brisbane, Australia.
- Beach, S. (2009). "Who or what decides how stakeholders are optimally engaged by governance networks delivering public outcomes?" *Artigo apresentado no 13th International Research Society for Public Management Conference (IRSPM XIII)*, Copenhagen Business School, Fredericksberg, Abril.
- Beach, S., Brown, K. e Keast, R. (2009). "Staking a claim: the role of stakeholders in government". *Artigo apresentado no 13th International Research Society for Public Management Conference (IRSPM XIII)*, Copenhagen Business School, Fredericksberg, Abril.
- Becher, T. e Kogan, M. (1992). *Process and structure in higher education*. London: Routledge.
- Beitler, M. (2006). *Strategic organizational change*. Greensboro: Praitioner Press International.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Benington, J. (2005). "Innovation and improvement in governance and public services". *Artigo apresentado na CIPFA Annual Conference*, Manchester, Junho.
- Berdahl, R. e Millett, J. (1991). "Autonomy and accountability in United States higher education". In: Neave, G. e Van Vught, F. (Eds.), *Prometheus bound: the changing*

relationship between government and higher education in Western Europe. Oxford: Pergamon, pp. 144-167.

Berg, G. (2004). *Lessons from the edge: for-profit and nontraditional higher education in America*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Bergman, B. (1995) "Quality in academic leadership: a contribution to the discussion", *Total Quality Management*, vol. 6, n° 5/6, pp. 487-496.

Bergquist, W. (1992). *The four cultures of the academy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berman, S., Wicks, A., Kotha, S. e Jones, T. (1999). "Does stakeholder orientation matter? The relationship between stakeholder management models and firm financial performance", *Academy of Management Journal*, vol. 42, n° 5, pp. 488-506.

Berry, L. (1983). "Emerging perspectives on service marketing". In: Berry, L., Shostack, G. e Upah, G. (Eds.), *Proceedings of AMA*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-28.

Bertrand, D. e Busugutsala, G. (1998). "Organisation of first-cycle teaching at university: models and issues", *Higher Education Management*, vol. 10, n° 3, pp. 109-136.

Bidwell, C. (1965). "The school as a formal organization". In: March, J. (Ed.), *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally, pp. 972-1022.

Bidwell, C. e Quiroz, P. (1991). "Organizational control in the high school workplace: a theoretical argument", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 1, n° 1, pp. 211-229.

Billing, D. (1998). "Quality management and organisational structure in higher education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 20, n° 2, pp. 139-159.

Binsardi, A. e Ekwulugo, F. (2003). "International marketing of British education: research on the students' perception and the UK market penetration", *Marketing Intelligence & Planning*, vol. 21, n° 5, pp. 318-327.

Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Birnbaum, R. (2000). *Management fads in higher education: where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco: Jossey-Bass.

Birnbaum, R. e Shushok Jr., F. (2001). "The 'crisis' crisis in higher education: is that a wolf or a pussycat at the academy's door?". In: Altbach, P., Gumport, P. e Johnstone, D. (Eds.), *In defense of American higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, pp. 59-84.

Bjorkquist, C. (2008). "Continuity and change in stakeholder influence: reflections on elaboration of stakeholder regimes", *Reflecting Education*, vol. 4, n° 2, pp. 24-38.

Blackmore, J. (2001). "Universities in crises? Knowledge economies, emancipatory pedagogies, and the critical intellectual", *Educational Theory*, vol. 51, n° 3, pp. 353-370.

Blair, D. e Whitehead, C. (1988). "Too many on the seesaw: stakeholder diagnosis and management for hospitals", *Hospital and Health Administration*, vol. 33, n° 2, pp. 153-166.

Blair, M. (1998). "For whom should corporations be run? An economic rationale for stakeholder management", *Long Range Planning*, vol. 31, n° 2, pp. 195-200.

Blau, P. (1973). *The organization of academy work*. New York: John Wiley & Sons.

Blau, P. (1994). *The organization of academic work*. 2 ed. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Blazey, P., Ashiabor, H. e Janu, P. (2008). "Stakeholder expectations for generic skills in accounting graduates, curriculum mapping implications for change". *Macquarie Law WP 2008-13*, Division of Law, Macquarie University, Sidney, Australia, Abril.

Bleiklie, I., Hostaker, R. e Vabo, A. (2000). "Policy and practice in higher education: reforming Norwegian universities", *Higher Education Policy Series*, vol. 49, London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 213-238.

Boatright, J. (1994). "Fiduciary duties and the shareholder-management relation: or what's so special about shareholders?", *Business Ethics Quarterly*, vol. 4, n° 1, pp. 393-408.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Boland, T. e Fowler, A. (2000). "A systems perspective of performance management in public sector organisations", *The International Journal of Public Sector Management*, vol. 13, n° 5, pp. 417-446.

Boles, J., Brashear, T., Bellenger, D. e Barksdale Jr., H. (2000). "Relationship selling behaviors: antecedents and relationship with performance", *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 15, n° 2/3, pp.141-153.

Bolman, L. e Deal, T. (1991). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bolman, L. e Deal, T. (2003). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership*. 3 ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Bone, Z., Crockett, J. e Hodge, S. (2006). "Deliberation forums: a pathway for public participation". *Artigo apresentado no APEN International Conference 2006*, Beechworth, Austrália, Maio.

Bouckaert, L. e Vandenhove, J. (1998). "Business ethics and the management of non-profit institutions", *Journal of Business Ethics*, vol. 17, n° 1, pp. 1073-1081.

Bovaird, T. e Halachmi, A. (2001). "Performance measurement and best value: an international perspective", *International Journal of Business Performance Management*, vol. 3, n° 2, pp. 119-134.

Bowen, H. e Fincher, C. (1996). *Investment in learning: the individual and social value of American higher education*. 2 ed. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Bowie, N. (1994). "A Kantian theory of capitalism". *Artigo apresentado no Ruffin Lectures*, The Darden School, University of Virginia, Charlottesville, Março.

Bowie, N. (1999). *Business ethics: a Kantian perspective*. Oxford: Blackwell Publishers.

Breneman, D. (2005). "Entrepreneurship in higher education". In: Pusser, B. (Ed.), *Arenas of entrepreneurship: where nonprofit and for-profit institutions compete* (New Directions for Higher Education, n° 129). San Francisco: Jossey-Bass, pp. 35-42.

Breneman, D., Pusser, B. e Turner, S. (2001). "The contemporary provision of for-profit higher education: mapping the competitive market", *Working Paper*. Charlottesville: Virginia Project on the Economics of Higher Education.

- Breneman, D., Pusser, B. e Turner, S. (2006). "The contemporary provision of for-profit higher education: mapping the competitive market". In: Breneman, D., Pusser, B. e Turner, S. (Eds.), *Earnings from learning: the rise of for-profit universities*. Albany, New York: Suny Press, pp. 3-22.
- Brennan, J. e Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: OECD, SRHE e Open University Press.
- Brenner, S. (1993). "The stakeholder theory of the firm and organizational decision making: some propositions and a model". In: Pasquero, J. e Collins, D. (Eds.), *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the International Association for Business and Society*. San Diego: UC San Diego Press, pp. 205-210.
- Brenner, S. (1995). "Stakeholder theory of the firm: its consistency with current management techniques". In: Näsi, J. (Ed.), *Understanding stakeholder thinking*. Helsinki: LSR-Julkaisut Oy, pp. 75-96.
- Brenner, S. e Cochran, P. (1991). "The stakeholder model of the firm: implications for business and society research". *Artigo apresentado no International Association of Business and Society*, Sundance, Utah, Julho.
- Brenner, S. e Molander, E. (1977). "Is the ethics of business changing?", *Harvard Business Review*, vol. 58, n° 1, pp. 54-65.
- Brown, R. (2008). "Higher education and the market", *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 12, n° 3, pp. 78-83.
- Brown, S. (1999). "A systemic perspective on higher education in the United Kingdom", *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 16, n° 2, pp. 157-169.
- Brugha, R. e Varvasovsky, Z. (2000). "Stakeholder analysis: a review", *Health Policy and Planning*, vol. 15, n° 1, pp. 239-246.
- Bryson, C. (2004a). "What about the workers? The expansion of higher education and the transformation of academic work", *Industrial Relations Journal*, vol. 13, n° 1, pp. 38-57.
- Bryson, J. (2004b). "What to do when stakeholders matter?", *Public Management Review*, vol. 6, n° 1, pp. 21-53.
- Bryson, S., Koegel, L., Koegel, R., Openden, D., Smith, I. e Nefdt, N. (2007). "Large scale dissemination and community implementation of pivotal response treatment: program description and preliminary data", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 32, n° 2, pp. 142-153.
- Buchholz, R. e Rosenthal, S. (2005). "Toward a contemporary conceptual framework for stakeholder theory", *Journal of Business Ethics*, vol. 58, n° 1, pp. 137-148.
- Bunn, M., Savage, G. e Holloway, B. (2002). "Stakeholder analysis for multi-sector innovations", *The Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 17, n° 2/3, pp. 181-203.
- Burgelman, R., Christensen, C. e Wheelwright, S. (2003). *Strategic management of technology and innovation*. New York/Homewood: McGraw-Hill/Irwin.
- Burrows, J. (1999). "Going beyond labels: a framework for profiling institutional stakeholders", *Contemporary Education*, vol. 70, n° 4, pp. 5-10.

Bush, T. (2000). "Administration and management in education". In: Moon, B., Ben-Peretz, M. e Brown, S. (Eds.), *Routledge international companion to education*. New York: Routledge, pp. 272-282.

Calton, J. e Kurland, N. (1995). "A theory of stakeholder enabling: giving voice to an emerging postmodern praxis of organisational discourse". In: Boje, D., Gephart, R. e Thatchenkery, T. (Eds.), *Postmodern management and organization theory*. London: Sage Publications, pp. 154-177.

Cameron, K. (1984). "Organizational adaptation and higher education", *Journal of Higher Education*, vol. 55, n° 2, pp. 122-144.

Cameron, K. e Ettington, D. (1988). "Conceptual foundations of organisational culture". In: Smart, J. (Ed.), *Handbook of theory and research*, vol. 4. New York: Agathon Press, pp. 356-396.

Cameron, K. e Tschirhart, M. (1992). "Post-industrial environments and organizational effectiveness in colleges and universities", *Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 1, pp. 87-108.

Campbell, A. (1997). "Stakeholders: the case in favour", *Long Range Planning*, vol. 30, n° 3, pp. 446-449.

Caplow, T e McGee, R. (2001). *The academic marketplace*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Carnall, C. (1995). *Managing change in organizations*. 2ed. London: Prentice Hall.

Carr, D., Hard, K. e Trahan, W. (1996). *Managing the change process: a field book for change agents, consultants, team leaders, and reengineering managers*. New York: McGraw-Hill.

Carroll, A. (1979). "A three-dimensional conceptual model of corporate performance", *Academy of Management Review*, vol. 4, n° 1, pp. 497-505.

Carroll, A. (1989). *Business and society: ethics and stakeholder management*. Cincinnati: South-Western.

Carroll, A. (1993). *Business and society: ethics and stakeholder management*. 2 ed. Cincinnati: South-Western.

Carroll, A. (1994). "Social issues in management research", *Business & Society*, vol. 33, n° 1, pp. 5-29.

Carroll, A. e Buchholtz, A. (2006). *Business and society: ethics and stakeholder management*, vol. 6. Mason: Thompson Learning.

Carver, J. (2000). "Remaking governance", *American School Board Journal*, vol. 187, n° 3, pp. 26-30.

Castells, M. (1996). "The information age: economy, society and culture: vol. 1". *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 35-59.

Chaffee, E. (1998). "Listening to the people we serve". In: Tierney, W. (Ed.), *The responsive university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, pp. 13-37.

Chanana, K. (2006). "Between the public and the private: Indian academics in transition". In: Meek, I. e Suwanwela, C. (Eds.), *Higher education, research, and knowledge in the Asia-Pacific region*. New York: Macmillan, pp. 107-134.

- Charnes, A., Cooper, W. e Rhodes, E. (1978). "Measuring the efficiency of decision making units", *European Operational Research*, vol. 2, n° 6, pp. 429-444.
- Charnes, A., Cooper, W., Lewin, A. e Seiford, L. (1994). *Data envelopment analysis: theory, methodology and application*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Chieh, H. e Phan, P. (2005). "Reinventing the university for the next millennium: leadership imperatives for creating a learning organization", *Singapore Management Review*, vol. 1, n° 1, pp. 69-87.
- Child, J. e Marcoux, A. (1999). "Freeman and Evan: stakeholder theory in the original position", *Business Ethics Quarterly*, vol. 9, n° 2, pp. 183-206.
- Childers, M. (1981). "What is political about bureaucratic-collegial decision making?" *Review of Higher Education*, vol. 5, n° 1, pp. 25-45.
- Christopher, M., Payne, A. e Ballantyne, D. (1991). *Relationship marketing: bringing quality, customer service and marketing together*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Christopher, M., Payne, A. e Ballantyne, D. (2002). *Relationship marketing: creating stakeholder value*. 2 ed. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Clark, B. (1961). "Faculty authority", *AAUP Bulletin*, vol. 47, n° 1, pp. 293-302.
- Clark, B. (1963). "Faculty organization and authority". In: Lunsford, T. (Ed.), *The study of academic administration*. Boulder: Western Interstate Commission on Higher Education, pp. 34-40.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1996a). "Case studies of innovative universities: a progress report", *Tertiary Education and Management*, vol. 2, n° 1, pp. 52-61.
- Clark, B. (1996b). "Substantive growth and innovative organization: new categories for higher education research", *Higher Education*, vol. 32, n° 1, pp. 417-430.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organisational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. (2003). "Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts", *Tertiary Education and Management*, vol. 9, n° 3, pp. 99-116.
- Clark, B. (2004). "Delineating the character of the entrepreneurial university", *Higher Education Policy*, vol. 17, n° 1, pp. 355-370.
- Clarke, T. (2005). "Accounting for Enron: shareholder value and stakeholder interests", *Corporate Governance - An International Review*, vol. 13, n° 5, pp. 598-612.
- Clarkson, M. (1991). "Defining, evaluating and managing corporate social performance: the stakeholder management model", *Research in Corporate Social Performance and Policy*, vol. 12, n° 1, pp. 331-358.
- Clarkson, M. (1994). "A risk based model of stakeholder theory". *Proceedings of the Second Toronto Conference on Stakeholder Theory*: Centre for Corporate Social Performance and Ethics, University of Toronto, Toronto, Abril.
- Clarkson, M. (1995). "A stakeholder framework for analysing and evaluating corporate social performance", *Academy of Management Review*, vol. 20, n° 1, pp. 92-117.

- Clegg, S. (1989). "Radical revisions: power, discipline and organization", *Organization Studies*, vol. 10, n° 1, pp. 97-115.
- Clement, R. (2005). "The lessons from stakeholder theory for U.S. business leaders", *Business Horizons*, vol. 48, n° 1, pp. 255-264.
- Clulow, V. (2005). "Futures dilemmas for markets: can stakeholder analysis add value?", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n° 9/10, pp. 978-997.
- Coates, D. (1998). "Marketing of further and higher education: an equal opportunities perspective", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 22, n° 2, pp. 135-142.
- Cochran, P. e Wood, R. (1984). "Corporate social responsibility and financial performance", *Academy of Management Journal*, vol. 27, n° 1, pp. 42-56.
- Cohen, M. e March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: the American college president*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, M. e March, J. (1983). *Leadership and ambiguity: the American college president*. 2 ed. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, M. e March, J. (1986). *Leadership and ambiguity: the American college president*. 3 ed. New York: Carnegie & McGraw-Hill.
- Cohen, M., March, J. e Olsen, J. (1972). "A garbage can model of organizational choice", *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n° 1, pp. 1-25.
- Cohen, S. e Roussel, J. (2004). *Strategic supply chain management*. New York: McGraw-Hill.
- Collin, S., Johansson, U., Svensson, K. e Ulvenblad, P. (1996). "Market segmentation in scientific publications: research patterns in American vs European management journals", *British Journal Management*, vol. 7, n° 2, pp. 141-154.
- Collins, H. (1983). "The meaning of lies: accounts of action and participatory research". In: Gilbert, G. e Abel, P. (Eds.), *Accounts and action*. London: Gower, pp. 69-78.
- Considine, M. (2002). "The end of the line? Accountable governance in the age of networks, partnerships and joined-up services", *Governance*, vol. 15, n° 1, pp. 15-32.
- Conway, T., Mackay, S. e Yorke, D. (1994). "Strategic planning in higher education: who are the customers?", *International Journal of Educational Management*, vol. 8, n° 6, p. 29-36.
- Cooper, G. e Argyris, C. (1998). "Conclusion". In: Cooper, G. e Argyris, C. (Eds.), *The concise Blackwell encyclopedia of management*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 674-676.
- Cooper, W., Seiford, L. e Tone, K. (2000). *Data Envelopment Analysis: a comprehensive text with models, applications, references and DEA-Solver software*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Cooper, W., Seiford, L. e Tone, K. (2006). *Introduction to Data Envelopment Analysis and its uses*. New York: Springer.
- Cornell, B. e Shapiro, A. (1987). "Corporate stakeholders and corporate finance", *Financial Management*, vol. 16, n° 1, pp. 5-14.
- Corson, Y. (1975). *Governance of college and universities*. New York: McGraw-Hill.

- Costin, H. (2001). *An empirical study of strategy-structure-performance relationships of graduate business schools and AACSB accredited MBA programs*. Tese de Doutorado, School of Management, Boston University, Boston, USA.
- Coulson, A. (2004). *Forging consensus: can the school choice community come together on an explicit goal and a plan for achieving it?* Midland: Mackinac Center for Public Policy.
- Coviello, N., Brodie, R. e Munro, H. (1997). "Understanding contemporary marketing: development of a classification scheme", *Journal of Marketing Management*, vol. 13, n° 1, pp. 501-522.
- Crainer, S. e Dearlove, D. (1999). *Gravy training: inside the business of business schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crane, A. e Matten, D. (2004). *Business ethics: a European perspective*. Oxford: University Press.
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cullen, R. (1992). "Running academic institution as a business: is this real option?", *Australian Journal of Public Administration*, vol. 51, n° 3, pp. 295-307.
- Cummings, J. e Doh, J. (2000). "Identifying who matter: mapping key players in multiple environments", *California Management Review*, vol. 42, n° 2, pp. 83-104.
- Currie, J. (2005). "What makes shared governance work? An Australian perspective", *Academe*, vol. 91, n° 3, pp. 20-24.
- Currie, J. e Newson, J. (1998). *Universities and globalization: critical perspectives*. London: Sage Publications.
- Cyret, R. (1991). "Universities and US competitiveness". In: Petak, W. (Ed.), *Second Annual Symposium on the Role of Academia in National Competitiveness and Total Quality Management*, Los Angeles, Julho, pp. 1-14.
- Daake, D. e William, P. (2000). "Understanding stakeholder power and influence gaps in a health care organization: an empirical study", *Health Care Manage Review*, vol. 25, n° 3, pp. 94-107.
- Daft, R. (1992). *Organization theory and design*. 4 ed. St. Paul, Minnesota: West Publishing.
- Danielson, M., Heck, J. e Shaffer, D. (2008). "Shareholder theory: how opponents and proponents both get it wrong", *Journal of Applied Finance*, vol. 18, n° 2, pp. 62-66.
- Davenport, T., Leibold H. e Voepel, M. (2006). *Strategic management in the innovation economy: strategic approaches and tools for dynamic innovation capabilities*. New York: John Wiley & Sons.
- Davies, J. (1987), "The entrepreneurial and adaptative university", *Institutional Management in Higher Education*, vol. 2, n° 1, OECD/IMHE, Paris, pp. 26-34.
- Day, G. (2000). "Managing marketing relationships", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 28, n° 1, pp. 24-30.
- De Jager, G. (1992). "Using cost measures as performance indicators: the cost configuration approach". *Artigo apresentando no 14th Annual EAIR Forum*, Vrije Universiteit Brussels, Belgium, Setembro.

- Dearlove, J. (2002). "A continuing role for academics: the governance of UK universities in the post-Dearing era", *Higher Education Quarterly*, vol. 56, n° 3, pp. 257-275.
- Deegan, C. (2002). "The legitimising effect of social and environmental disclosures: a theoretical foundation", *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, vol. 15, n° 3, pp. 282-311.
- Deegan, C. e Samkin, G. (2001). *New Zealand financial accounting*. Auckland: McGraw-Hill.
- Deem, R. (1998). "New-managerialism and higher education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 8, n° 1, pp. 47-70.
- Deem, R. (2001). "Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension important?", *Comparative Education*, vol. 37, n° 1, pp. 72-20.
- Denhardt, R. e Denhardt, J. (2000). "The new public service: serving rather than steering", *Public Administration Review*, vol. 60, n° 6, pp. 549-559.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide: for small-scale social research projects*. 2 ed. Philadelphia: McGraw-Hill.
- Dentchev, N. e Heene, A. (2003). "Toward stakeholder responsibility and stakeholder motivation: systemic and holistic perspectives on corporate responsibility". In: Sharma, S. e Starik, M. (Eds.). *Stakeholders, the environment and society: new perspectives in research on corporate responsibility*. Northampton: Edward Elgar Publications, pp.117-139.
- DePree, M. (1989). *Leadership is an art*. New York: Dell.
- DePree, M. (1992). *Leadership jazz*. New York: Currency/Doubleday.
- Dickeson, R. (2003). "Foreword to unintended consequences of tuition discounting", *LUMINA*, Foundation for Educators, New Agenda Series, vol. 5, n° 1, pp. 68-84.
- Dill, D. (1982). "The management of academic culture: notes on the management of meaning and social integration", *Higher Education*, vol. 11, n° 1, pp. 303-320.
- Dill, D. (1993). "Quality by design: toward a framework for quality management in higher education". In: Smart, J. (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research*, vol. 8. New York: Agathon, pp. 231-248.
- Dill, D. (1997). "Markets and higher education: an introduction", *Higher Education Policy*, vol. 10, n° 3/4, pp. 163-166.
- Dill, D. e Sporn, B. (1995a). *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Oxford: Pergamon.
- Dill, D. e Sporn, B. (1995b). "The implications of a post-industrial environment for the university: an introduction". In: Dill, D. e Sporn, B. (Eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Oxford: Pergamon, pp. 128-141.
- DiMaggio, P. e Powell, W. (1983). "The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields", *American Sociological Review*, vol. 48, n° 1, pp. 147-160.
- Doherty, T. e Horne, T. (2001). *Managing public services: implementing changes, a thoughtful approach to the practice of management*. London: Routledge.

- Dominguinhos, P., Carvalho, L. e Costa, T. (2008). "Entrepreneurship in higher education: an empirical study applied in Europe". *Artigo apresentado no XXII RENT - Research in Entrepreneurship and Small Business*, Covilhã, Portugal, Novembro.
- Donaldson, T. e Dunfee, T. (1994). "Toward a unified conception of business ethics: integrative social contacts theory", *Academy of Management Review*, vol. 19, n° 2, pp. 252-284.
- Donaldson, T. e Preston, L. (1995). "The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence and implications", *Academy of Management Review*, vol. 20, n° 1, pp. 65-91.
- Dopson, S. e McNay, I. (1996). "Organizational culture". In: Warner, D. e Palfreyman, D. (Eds.), *Higher education management*. Buckingham: SRHE, pp. 137-162.
- Dornbusch, S., Glasgow, K. e Lin, I. (1996). "The social structure of schooling", *Annual Review of Psychology*, vol. 47, n° 1, pp. 401-429.
- Driscoll, C. e Wicks, D. (1998). "The customer-driven approach in business education: a possible danger?", *Journal of Education for Business*, vol. 74, n° 1, pp. 58-61.
- Drozdoová, M. (2008). "New business model of educational institutions", *E+M Ekonomie a Management*, vol. 1, n° 1, pp. 60-68.
- Drummond, M. e Reitsch, A. (1995). "The relationship between shared academic governance models and faculty and administrator attitudes", *Journal for Higher Education Management*, vol. 11, n° 1, pp. 49-58.
- Duarte, P., Alves, H. e Raposo, M. (2010). "Understanding university image: a structural equation model approach", *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, vol. 7, n° 1, pp. 21-36.
- Dubbini, S. e Iacobucci, D. (2004). "The development of entrepreneurial competences: entrepreneurship education in Italian universities and firms' organizational models". *Artigo apresentado na EUNIP Conference*, Birmingham, UK, Maio.
- Duderstadt, J. (2000). "Fire, ready, aim: university-decision making during an era of rapid change". *Artigo apresentado no The Glion Colloquium II*, La Jolla, California, Janeiro.
- Duderstadt, J. (2003). *Higher education in the new century: themes, challenges, and options*, University of Southern California, Los Angeles, Fevereiro.
- Dufrene, U. e Wong, A. (1996). "Stakeholders versus stockholders and financial ethics: ethics to whom?", *Managerial Finance*, vol. 22, n° 4, pp. 1-11.
- Duke, C. (2001). "Cultural change and the machinery of management", *Higher Education Management*, vol. 13, n° 3, pp. 31-44.
- Dyer, J. e Singh, H. (1998). "The relational view: cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage", *Academy of Management Review*, vol. 23, n° 4, pp. 660-679.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. e Jackson, P. (2008). *Management research*. 3 ed. Londres: Sage Publications.
- Eckel, P. (2000). "The role of shared governance in institutional hard decisions: enabler or antagonist?", *The Review of Higher Education*, vol. 24, n° 1, pp. 15-39.

- Edvardsson, B., Gustafsson, A. e Ross, I. (2005). "Service portraits in service research: a critical review", *International Journal of Service Industry Management*, vol. 16, n° 1, pp. 107-121.
- Ellström, P. (1983). "Four faces of educational organizations", *Higher Education*, vol. 12, n° 1, pp. 231-241.
- Elms, H., Berman, S. e Wicks, A. (2002). "Ethics and incentives: an evaluation and development of stakeholder theory in the health care industry", *Business Ethics Quarterly*, vol. 12, n° 4, pp. 413-432.
- Enders, J. (2004). "Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges for governance theory", *Higher Education*, vol. 47, n° 3, pp. 361-382.
- Engwall, L. (2007). "Universities, the state and the market: changing patterns of university governance in Sweden and beyond", *Higher Education Management and Policy*, vol. 19, n° 3, pp. 87-104.
- ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education (2006). *Quality assurance of higher education in Portugal: an assessment of the existing system and recommendations for a future system*. Occasional Papers 10.
- Epstein, M. e Henderson, J. (1989). "Data Envelopment Analysis for managerial control and diagnosis", *Decision Sciences*, vol. 20, n° 1, pp. 90-119.
- Etzioni, A. (1960). "Two approaches to organizational analysis: a critique and a suggestion", *Administrative Science Quarterly*, vol. 5, n° 2, pp. 257-278.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press.
- Etzioni, A. (1987). "Entrepreneurship, adaptation, and legitimation: a macrobehavioral perspective", *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 8, n° 1, pp. 175-189.
- Etzioni, A. (1998). "A communitarian note on stakeholder theory", *Business Ethics Quarterly*, vol. 8, n° 4, pp. 679-691.
- Etzkowitz, H. (2003). "Innovation in innovation: the triple helix of university-industry-government relations", *Social Science Information*, vol. 42, n° 3, pp. 293-337.
- Etzkowitz, H. e Klofsten, M. (2005). "The innovating region: toward a theory of knowledge-based regional development", *R & D Management*, vol. 35, n° 3, pp. 243-255.
- Etzkowitz, H. e Leydesdorff, L. (1996). "The triple helix - university, industry, government relations: a laboratory for knowledge based economic development". *Artigo apresentado no The triple helix of university, industry, and government relations: the future location of research conference*, Amsterdam, Dezembro.
- Etzkowitz, H., e Leydesdorff, L. (2001). *Universities and the global knowledge economy*. London: Continuum.
- Evan, W. e Freeman, R. (1983). "A stakeholder theory of the modern corporation: Kantian capitalism. In: Beauchamp, T. e Bowie, N. (Eds.), *Ethical theory and business*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, pp. 62-70.

- Evan, W. e Freeman, R. (1988), "A stakeholder theory of the modern corporation: Kantian capitalism". In: Beauchamp, T. e Bowie, N. (Eds.), *Ethical theory and business*. 2 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, pp. 75-84.
- Fandel, G. (2007). "On the performance of universities in North Rhine-Westphalia, Germany government's redistribution of funds judged using DEA efficiency measures", *European Journal of Operational Research*, vol. 176, n° 1, pp. 521-533.
- Farrell, M. (1957). "The measurement of productive efficiency", *Journal of the Royal Statistical Society*, series A, vol. 120, n° 3, pp. 253-281.
- Farrell, M. e Fieldhouse, M. (1962). "Estimating efficient production frontiers under increasing returns to scale", *Journal of the Royal Statistical Society*, series A, vol. 125, n° 3, pp. 252-267.
- Fassin, Y. (2008). "Imperfections and shortcomings of the stakeholder model's graphical representation", *Journal of Business Ethics*, vol. 80, n° 1, pp. 879-888.
- Fassin, Y. (2009). "The stakeholder model refined", *Journal of Business Ethics*, vol. 84, n° 1, pp. 113-135.
- Feldman, M. e Khademian, A. (2002). "To manage is to govern", *Public Administration Review*, vol. 62, n° 5, pp. 541-554.
- Flak, L. e Rose, J. (2005). "Stakeholder governance: adapting stakeholder theory to the e-government field", *Communications of the Association for Information Systems*, vol. 16, n° 1, pp. 642-664.
- Flak, L., Nordheim, S. e Munkvold, B. (2008). "Analyzing stakeholder diversity in G2G efforts: combining descriptive stakeholder theory and dialetic process theory", *e-Service Journal*, vol. 6, n° 2, pp. 3-23.
- Floyd, C. (1994). "Faculty participation and shared governance", *Review of Higher Education*, vol. 17, n° 2, pp. 197-208.
- Franz, R. (1998). "Whatever you do, don't treat your students like customers!", *Journal of Management Education*, vol. 22, n° 1, p. 63-69.
- Frederick, W., Post, J. e St. Davis, K. (1992). *Business and society: corporate strategy, public policy, ethics*. 7 ed. New York: McGraw-Hill.
- Freeman, R. (1984). *Strategic management: a stakeholders approach*. Boston: Pitman.
- Freeman, R. (1994). "The politics of stakeholders theory: some future directions", *Business Ethics Quarterly*, vol. 4, n° 1, pp. 409-421.
- Freeman, R. (1998). "A stakeholders theory of the modern corporation". In: Hartman, L. (Ed.), *Perspectives in business ethics*. New York: McGraw-Hill, pp. 12-19.
- Freeman, R. (1999). "Divergent stakeholder theory", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 2, pp. 233-236.
- Freeman, R. (2002). "Stakeholder theory of the modern corporation". In: Donaldson, T. e Werhane, P. (Eds.), *Ethical issues in business: a philosophical approach*. 7 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, pp. 38-48.
- Freeman, R. (2004). "A stakeholder theory of the modern corporation". In: Beauchamp, T. e Bowie, N. (Eds.). *Ethical theory and business*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Prentice Hall, vol. 7, pp. 55-64.

- Freeman, R. (2007). "Managing for stakeholders". *Working paper publicado por Darden Business Publishing*, University of Virginia, Charlottesville, USA.
- Freeman, R. (2008). "Managing for stakeholders". In: Donaldson, T. e Werhane, P. (Eds.), *Ethical issues in business: a philosophical approach*. 8 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, pp. 39-53.
- Freeman, R. e Evan, W. (1990). "Corporate governance: a stakeholder interpretation", *Journal of Behavioral Economics*, vol. 19, n° 4, pp. 337-359.
- Freeman, R. e Gilbert Jr., D. (1988). *Corporate strategy and the search for ethics*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Freeman, R. e Liedtka, J. (1997). "Stakeholder capitalism and the value chain", *European Management Journal*, vol. 15, n° 3, pp. 286-296.
- Freeman, R. e McVea, J. (2001). "A stakeholder approach to strategic management". In: Hitt, M., Freeman, R. e Harrison, J. (Eds.), *The Blackwell handbook of strategic management*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 189-207.
- Freeman, R. e Reed, D. (1983). "Stockholders and stakeholders: a new perspective on corporate governance", *California Management Review*, vol. 25, n° 3, pp. 93-104.
- Freeman, R., Wicks, A. e Parmar, B. (2004). "Stakeholder theory and 'the corporate objective revisited'", *Organization Science*, vol. 15, n° 3, pp. 364-369.
- Friedman, A. e Miles, S. (2002). "Developing stakeholder theory", *Journal of Management Studies*, vol. 39, n° 1, pp. 1-21.
- Friedman, A. e Miles, S. (2006). *Stakeholders: theory and practice*. Oxford: Oxford University press.
- Frooman, J. (1999). "Stakeholders influence strategies", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 2, pp. 191-205.
- Frooman, J. e Murrell, A. (2005). "Stakeholder influence strategies: the roles of structural and demographic determinants", *Business & Society*, vol. 44, n° 1, pp. 3-11.
- Fry, M. e Polonsky, M. (2004). "Examining the unintended consequences of marketing", *Journal of Business Research*, vol. 57, n° 1, pp. 1303-1306.
- Fuller, S. (2001). "Knowledge R.I.P.? Resurrecting knowledge requires rediscovering the university", *Journal of Critical Postmodern Organisation Science*, vol. 1, n° 1, pp. 60-67.
- Gaff, J. e Simpson, R. (1994). "Faculty development in the United States", *Innovative Higher Education*, vol. 18, n° 3, pp. 167-177.
- Galbraith, K. (2003). "Towards quality private higher education in Central and Eastern Europe", *Higher Education in Europe*, vol. 28, n° 4, pp. 539-559.
- Ganley, J. e Cubbin, J. (1992). *Public sector efficiency measurement: applications of Data Envelopment Analysis*. Amsterdam: North Holland.
- Garrett, R. (2003). *Mapping the education industry: public companies and international higher education*. Boston: Boston College Centre for International Higher Education, pp. 9-10.
- Garver, M. (2003). "Best practices in identifying customer-driven improvement opportunities", *Industrial Marketing Management*, vol. 32, n° 1, pp. 455-466.

- Gassol, J. (2005). "The effect of university culture and stakeholders' perceptions on university-business linking activities", *Journal of Technology Transfer*, vol. 32, n° 1, pp. 489-507.
- Gayle, D., Tewarie, B. e White Jr., A. (2003). "Governance in the twenty-first century university: approaches to effective leadership and strategic management", *ASHE-ERIC Higher Education Report*, vol. 30, n° 1, pp. 1-12.
- George, A. (2000). "The new public relations: integrating marketing and public relations strategies for student recruitment and institutional image building: a case study of the university of Texas at San Antonio", *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, vol. 7, n° 4, pp. 17-30.
- Gerber, L. (2001). "Inextricably linked: shared governance and academic freedom", *Academe*, vol. 87, n° 3, pp. 22-24.
- Getz, D. e Jamal, T. (1994). "The environment-community symbiosis: a case for collaborative tourism planning", *Journal of Sustainable Tourism*, vol. 2, n° 1, pp. 152-173.
- Getz, D. e Timur, S. (2004). "Stakeholder involvement in sustainable tourism: balancing the voices". In: Theobald, W. (Ed.), *Global tourism*. 3 ed. London: Elsevier Inc., pp. 230-247.
- Gibson, K. (2000). "The moral basis of stakeholder theory", *Journal of Business Ethics*, vol. 26, n° 1, pp.245-257.
- Giesecke, H. (2007). "Gaining legitimacy: a continuum on the attainment of recognition". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 95-118.
- Gilmour Jr., J. (1991). "Your faculty senate: more effective than you think?", *Academe*, vol. 77, n° 5, pp. 16-18.
- Gioia, D. (1999a). "Gioia's reply to Jones and Wicks", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 4, pp. 624-625.
- Gioia, D. (1999b). "Practicability, paradigms, and problems in stakeholder theorizing", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 2, pp. 228-232.
- Gomes, R. (2003). "Is local government decision making a stakeholder-based approach? Evidences from English local government". *Artigo apresentado no IberoAmerican Academy of Management*, EAESP-FGV, São Paulo, Dezembro.
- Gomes, R. (2004). "Who are the relevant stakeholders to the local government context? Empirical evidences on environmental influences in the decision making process of English local authorities", *Brazilian Administration Review-BAR*, vol. 1, n° 1, pp. 34-52.
- Goodpaster, K. (1991). "Business ethics and stakeholder analysis", *Business Ethics Quarterly*, vol. 1, n° 1, pp. 53-73.
- Gornitzka, A. (1999). "Governmental policies and organizational change in higher education", *Higher Education*, vol. 38, n° 1, pp. 5-31.
- Gould, E. (2003). *The university in a corporate culture*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Graham, L. (1998). *What have we learned about science and technology from the Russian experience*. Palo Alto: Stanford University Press.

Gray, R. (2002). "The social accounting project and accounting organizations and society privileging engagement, imaginings, new accountings and pragmatism over critique?", *Accounting, Organizations & Society*, vol. 27, n° 7, pp. 687-708.

Gray, R., Owen, D. e Adams, C. (1996). *Accounting and accountability: changes and challenges in corporate social and environmental reporting*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall Europe.

Greenley, G. e Foxall, G. (1996). "Consumer and non-consumer stakeholder orientation in UK companies", *Journal of Business Research*, vol. 35, n° 1, pp. 105-116.

Greenwood, M. (2008). "Classifying employees as stakeholders", *Working Paper 4/08*, Working Paper Series, Department of Management, Business and Economics, Monash University.

Griffin, J. e Mahon, J. (1997). "The corporate social performance and corporate financial performance debate", *Business & Society*, vol. 36, n° 1, pp. 5-31.

Grönroos, C. (1994). "From marketing mix to relationship marketing", *Management Decision*, vol. 32, n° 2, pp. 4-20.

Grönroos, C. (1997). "From marketing mix to relationship marketing: towards a paradigm shift in marketing", *Management Decision*, vol. 35, n° 3/4, pp. 148-152.

Grönroos, C. e Ojasalo, K. (2004). "Service productivity: towards a conceptualization of the transformation of inputs into economic results in services", *Journal of Business Research*, vol. 57, n° 1, pp. 414-423.

Guliana, B. (2000). "Marketing higher education to the nontraditional student". *Artigo apresentado no Symposium for the Marketing of Higher Education*, Chicago, Novembro.

Gummesson, E. (1987). "The new marketing: developing long term interactive relationship", *Long Range Planning*, vol. 20, n° 4. pp. 10-20.

Gummesson, E. (1999). "Total relationship marketing: experimenting with a synthesis of research frontiers", *Australasian Marketing Journal*, vol. 7, n° 1, pp. 72-85.

Gumport, P. (1993). "The contested terrain of academic program reduction", *Journal of Higher Education*, vol. 64, n° 1, pp. 283-311.

Gumport, P. e Pusser, B. (1997). "Restructuring the academic environment". In: Peterson, M., Dill, D. e Mets, L. (Eds.), *Planning and management for a changing environment: a handbook on redesigning postsecondary institutions*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 56-75.

Guri-Rosenblit, S., Sebková, H. e Teichler, U. (2007). "Massification and diversity of higher education systems: interplay of complex dimensions", *Higher Education Policy*, vol. 20, n° 1, pp. 373-389.

Gürüz, K. (2003). "Higher education in the global knowledge economy". *Artigo apresentado em Convocation in Binghamton*, New York, Outubro.

Hair Jr, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R. e Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. 6 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Hair Jr., J., Babin, B., Money, A. e Samouel, P. (2003). *Essentials of business research methods*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Halal, E. (1990). "The management: business and social institutions in the information age", *Business in Contemporary World*, vol. 2, n° 2, pp. 41-54.

- Hall, R. (1972). *Organizations: structure and process*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hansen, U., Bode, M. e Moosmayer, D. (2004). "Stakeholder theory between general and contextual approaches: a German view", *Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik*, vol. 5, n° 3, pp. 312-318.
- Hardy, C. (1996). *The politics of collegiality: retrenchment strategies in Canadian universities*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Hardy, C. e Fachin, R. (1990). *Managing strategy in academic institutions: learning from Brazil*. Berlin e New York: Walter de Gruyter & Co.
- Harrison, J. e Freeman, R. (1999). "Stakeholders, social responsibility, and performance: empirical evidence and theoretical perspectives", *Academy of Management Journal*, vol. 42, n° 5, pp. 479-487.
- Harrison, J. e Freeman, R. (2004). "Democracy in and around organizations: is organizational democracy worth the effort?", *Academy of Management Executive*, vol. 18, n° 3, pp. 49-52.
- Harrison, J. e St. John, C. (1994). *Strategic management of organizations and stakeholders*. Saint Paul, Minnesota: West Publishing.
- Harrison, J. e St. John, C. (1996). "Managing and partnering with external stakeholders", *Academy of Management Executive*, vol. 10, n° 1, pp. 46-60.
- Harrison, J. e St. John, C. (1997). *Strategic management of organizations and stakeholders: concepts & cases*. Cincinnati, Ohio: South-Western.
- Harvey, J. e Busher, H. (1996). "Marketing schools and consumer choice", *International Journal of Educational Management*, vol. 10, n° 4, pp. 26-32.
- Harvey, L. (1999). "New realities: the relationship between higher education and employment". *Artigo apresentado no European Association of Institutional Research*, Lund, Sweden, Agosto.
- Harvey, L. (2000). "New realities: the relationship between higher education and employment", *Tertiary Education and Management*, vol. 6, n° 1, pp. 3-17.
- Harvey, L. e Green, D. (1993). "Defining quality", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18, n° 1, pp. 9-34.
- Hauptman, A. (1993). "The economic prospects for American higher education". In: Breneman, D., Leslie, L. e Anderson, R. (Eds.), *ASHE reader on finance in higher education*. Needham Heights, Massachusetts: Ginn Press, pp. 199-216.
- Hearn, J. (1996). "Transforming U.S. higher education: an organizational perspective", *Innovative Higher Education*, vol. 21, n° 2, pp. 141-154.
- Helfat, C. (2003). *The SMS Blackwell handbook of organizational capabilities emergence, development, and change: strategic management society*. New York: John Wiley & Sons.
- Hemsley-Brown, J. e Oplatka, I. (2006). "Universities in a competitive global marketplace: a systematic review of the literature on higher education marketing", *International Journal of Public Sector Management*, vol. 19, n° 4, pp. 316-338.
- Hendry, J. (2001). "Missing the target: normative stakeholder theory and the corporate governance debate", *Business Ethics Quarterly*, vol. 11, n° 1, pp. 159-176.

- Henkel, M. (1997). "Teaching quality assessments: public accountability and academic autonomy in higher education", *Evaluation*, vol. 3, n° 1, pp. 9-23.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. e Hansen, U. (2001). "Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality", *Journal of Service Research*, vol. 3, n° 4, pp.331-344.
- Hill, B., Green, M. e Eckel, P. (2001). *On change IV: what governing boards need to know and do about institutional change?* Washington, D.C.: American Council on Education.
- Hill, C. e Jones, T. (1992). "Stakeholders-agency theory", *Journal of Management Studies*, vol. 29, n° 2, pp. 131-154.
- Hill, C. e Jones, T. (1998). *Strategic management theory: an integrated approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hillman, A. e Keim, G. (2001). "Shareholders value, stakeholder management, and social issues: what's the bottom line?", *Strategic Management Journal*, vol. 22, n° 1, pp. 125-139.
- Hon, L. e Grunig, J. (1999). "Guidelines for measuring relationships in public relations". *Working Paper*, Institute for Public Relations, Gainesville, Flórida, USA.
- Hounshell, D. (1996). "The evolution of industrial research in the United States". In: Rosenbloom, R. e Spencer, W. (Eds.), *Engines of innovation*. Cambridge: Harvard Business School Press, pp. 110-137.
- Hsieh, J., Curtis, K. e Smith, A. (2008). "Implications of stakeholder concept and market orientation in the U.S. nonprofit arts context", *International Review on Public Marketing*, vol. 5, n° 1, pp. 1-13.
- Huang, Y. (2001). "OPRA: A cross-cultural, multiple-item scale for measuring organization-public relationships", *Journal of Public Relations Research*, vol. 13, n° 1, pp. 61-90.
- Huisman, J. (1998). "Differentiation and diversity in higher education systems". In: Smart, J. (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research*, vol. 13. New York: Agathon Press, pp. 75-110.
- Hunt, S. (1994). "Seven questions for relationship marketing". *Artigo apresentado no Marketing Education Group Conference*, University of Ulster, Ulster, UK, Julho.
- Hunt, S. (1997). "Competing through relationships: grounding relationship marketing in resource-advantage theory", *Journal of Marketing Management*, vol. 13, n° 5, pp. 431-445.
- Hunt, S. (2000). *A general theory of competition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Hunt, S. (2002). *Foundations of marketing theory: toward a general theory of marketing*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Hurn C. (1978). *The limits and possibilities of schooling: an introduction to the sociology of schooling*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hutton, J. (1999). *The stakeholders society*. London: Blackwell Publishers.
- Hynes, B. e Richardson, I. (2007). "Entrepreneurship education: a mechanism for engaging and exchanging with the small business sector", *Education + Training*, vol. 49, n° 8/9, pp. 732-744.

Ioannides, D. (2001). "Sustainable development and the shifting attitudes of tourism stakeholders: toward a dynamic framework". In: McCool, S. e Moisey, R. (Eds.), *Tourism, recreation and sustainability: linking culture and the environment*. New York: CABI Publishing, pp. 55-76.

ISI (2010). *Institute for Scientific Information, Journal Citation Reports*. Disponível em: <http://admin-apps.isiknowledge.com/JCR/JCR?SID=U19@gJlC5mgGCOC15IG>. Acessado em 10 de abril de 2010.

Jansson, E. (2005). "The stakeholder model: the influence of ownership and governance structure", *Journal of Business Ethics*, vol. 56, n° 1, pp. 1-13.

Jawahar, I. e McLaughlin, G. (2001). "Toward a descriptive stakeholders theory: an organizational life cycle approach", *Academy of Management Review*, vol. 26, n° 3, pp. 397-414.

Jenks, C e Riesman, D. (2002). *The academic revolution*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Jensen, M. (2002). "Value maximization, stakeholder theory, and the corporate objective function", *Business Ethics Quarterly*, vol. 12, n° 2, pp. 235-256.

Johnes, J. (2006). "Data Envelopment Analysis and its application to the measurement of efficiency in higher education", *Economics of Education Review*, vol. 25, n° 1, pp. 273-288.

Johnson, M. (2007). *Stakeholders dialogue for sustainable service*. Dissertação de Mestrado, Faculty of Economic Sciences, Communication and IT Business Administration, Karlstad University, Karlstad, Sweden.

Jones, T. (1995). "Instrumental stakeholder theory: a synthesis of ethics and economics", *Academy of Management Best Paper Proceedings*, Anaheim, pp. 319-323.

Jones, T. e Wicks, A. (1999a). "Convergent stakeholder theory", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 2, pp. 206-221.

Jones, T. e Wicks, A. (1999b). "Letter to AMR regarding 'convergent stakeholder theory'", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 4, pp. 621-623.

Jones, T., Felps, W. e Bigley, G. (2007). "Ethical theory and stakeholder related decisions: the role of stakeholder culture", *Academy of Management Review*, vol. 32, n° 1, pp. 137-155.

Jongbloed, B. (2006). "Tuition fees in Europe and Australasia: theory, trends e policies". In: Teixeira, P., Johnstone, D., Rosa, M. e Vossensteyn, H. (Eds.), "Cost sharing and accessibility in higher education: a fairer deal?", *Higher Education Dynamics*, vol. 14. Dordrecht: Springer.

Jongbloed, B. e Goedegebuure, L. (2001). "From the entrepreneurial university to the stakeholder university". *Artigo apresentado no International Congress: Universities and Regional Development in the Knowledge Society*, Barcelona, Novembro.

Jongbloed, B., Enders, J. e Salerno, C. (2007). "Higher education and its communities: interconnections and interdependencies in higher education", *Artigo apresentado no Looking forward: Themes on the Changing Relationship between Higher Education and Society*. European Science Foundation, Junho.

Jongbloed, B., Enders, J. e Salerno, C. (2008). "Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and research agenda", *Higher Education*, vol. 56, n° 1, pp. 303-324.

- Julius, D., Baldrige, J. e Pfeffer, J. (1999). "Determinants of administrative effectiveness: why some academic leaders are more influential and effective than others", *The Canadian Society for the Study of Higher Education*, vol. 19, n° 1, pp. 1-17.
- Kaler, J. (2003). "Differentiating stakeholder theories", *Journal of Business Ethics*, vol. 46, n° 1, pp. 71-83.
- Kalwani, U. e Narayandas, N. (1995). "Long-term manufacturing-supplier relationships: do they pay off for supplier firms?", *Journal of Marketing*, vol. 51, n° 1, pp. 1-16.
- Kamann, D. (2007). "Organizational design in public procurement: a stakeholders approach", *Journal of Purchasing & Supply Management*, vol. 13, n° 1, pp. 127-136.
- Kanji, G. e Tambi, M. (1999). "Total quality management in UK higher education institutions", *Total Quality Management*, vol. 10, n° 1, pp. 129-153.
- Kantabutra, S. e Tang, J. (2010). "Efficiency analysis of public universities in Thailand", *Tertiary Education and Management*, vol. 16, n° 1, pp. 15-33.
- Karathanos, D. (1999). "Quality: is education keeping pace with business?", *Journal of Education for Business*, vol. 74, n° 4, pp. 231-235.
- Kast, F. e Rosenzweig, J. (1985). *Organization and management: a systems and contingency approach*. 4 ed. New York: McGraw-Hill.
- Keast, R. e Hampson, K. (2007). "Building constructive innovation networks: the role of relational management", *Journal of Construction Engineering and Management*, vol. 5, n° 1, pp. 364-373.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: the management revolution in American higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kells, H. (1995). "Creating a culture of evaluation and self-regulation in higher education organizations", *Total Quality Management*, vol. 6, n° 5/6, pp. 457-467.
- Kenway, J. e Langmead, D. (1998). "Governmentality, the 'now' university and the future of knowledge work", *The Australian Universities' Review*, vol. 2, n° 1, pp. 28-32.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kerr, C. (1995). *The uses of the university*. 4 ed. Cambridge: Harvard University Press.
- Kerr, C. (2006). *The uses of the university*. 5 ed. Cambridge: Harvard University Press.
- Kettl, D. (2002). *The transformation of governance: public administration for twenty-first century America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Key, S. (1999). "Toward a new theory of the firm: a critique of stakeholder 'theory' Susan Key", *Management Decision*, vol. 37, n° 4, pp. 317-336.
- King, R. (1995). "What is higher education for? Strategic dilemmas for the twenty-first century university", *Quality Assurance in Education*, vol. 3, n° 4, pp. 14-20.
- Kinser, K. (2005). "A profile of regionally accredited higher education institutions". In: Pusser, B. (Ed.), *Arenas of entrepreneurship: where non-profit and for-profit institutions compete* (New Directions for Higher Education, n° 125). San Francisco: Jossey-Bass, pp. 69-84.

- Kinser, K. (2007). "Sources of legitimacy in U.S. for-profit higher education". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 257-276.
- Kinser, K. (2009). "Access in U.S. higher education: what does the for-profit sector contribute?", *PROPHE Working Papers Series*, n° 14, Março, pp. 1-23.
- Kirkley, J., Färe, R., Grosskopf, S., McConnell, K., Strand, I. e Squires, D. (2001). "Assessing capacity in fisheries when data are limited", *North American Journal of Fisheries Management*, vol. 21, n° 3, pp. 482-497.
- Kirkpatrick, I., Ackroyd, S. e Walker, R. (2005). *The new managerialism and public service professions: change in health, social services and housing*. New York: Macmillan.
- Kirp, D. (2003). *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: the marketing of higher education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Knox, S. e Gruar, C. (2007). "The application of stakeholder theory to relationship marketing strategy development in a non-profit organization", *Journal of Business Ethics*, vol. 75, n° 1, pp. 115-135.
- Kochan, T. e Rubinstein, S. (2000). "Toward a stakeholder theory of the firm: the Saturn partnership", *Organization Science*, vol. 11, n° 4, pp. 367-386.
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. e Henkel, M. (2006). "Transforming higher education: a comparative study", *Higher education dynamics*, n° 13. Dordrecht: Springer.
- Kooiman, J. (1993). *Modern governance: new government-society interactions*. London: Sage Publications.
- Kotler, P. (2003). *Marketing management: analysis, planning, implementation and control*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kotler, P. e Armstrong, G. (1999). *Principles of marketing*. 8 ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Kotler, P. e Fox, K. (1995). *Strategic marketing for educational institutions*. 2 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kotter, J. e Heskett, J. (1992). *Corporate culture and performance*. New Jersey: Free Press.
- Kreiner, P. e Bhambri, A. (1991). "Influence and information in organisation: stakeholder relationships". In: Posto, J. (Ed.), *Research in corporate social performance and policy*. Greenwich, Connecticut: JAI Press, pp. 69-85.
- Kuhn, T. (1962). *Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kyj, M. e Kyj, L. (2009). "An institution-stakeholder framework for examining business relationship dynamics in a transforming Eastern Europe", *Journal of World Business*, vol. 44, n° 1, pp. 300-310.
- Lado, A. e Wilson, M. (1994). "Human resource systems and sustained competitive advantage: a competency based perspective", *Academy of Management Review*, vol. 19, n° 1, pp. 699-727.
- Lam, Y. (2001). "Economic rationalism and education reforms in developed countries", *Journal of Educational Administration*, vol. 39, n° 4, pp. 346-359.

Lam, Y. e Pang, S. (2003). "The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong Kong schools under reforms", *The Learning Organization*, vol. 10, n° 2/3, pp. 83-98.

Langley, A. (1999). "Strategies for theorizing from process data", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 4, pp. 691-710.

Langtry, B. (1994). "Stakeholders and the moral responsibilities of business", *Business Ethics Quarterly*, vol. 4, n° 1, pp. 431-443.

Lapworth, S. (2004). "Arresting decline in shared governance: towards a flexible model for academic participation", *Higher Education Quarterly*, vol. 58, n° 4, pp. 299-314.

Lawton, A., McKeivitt, D. e Millar, M. (2000). "Coping with ambiguity: reconciling external legitimacy and organizational implementation in performance measurement", *Public Money & Management*, vol. 20, n° 3, pp. 13-20.

Lazzeretti, L. e Tavoletti, E. (2006). "Governance shifts in higher education: a cross-national comparison", *European Educational Research Journal*, vol. 5, n° 1, pp. 18-37.

Leatherman, C. (1998). "Shared governance' under Siege: is it time to revive it or get rid of it?", *Chronicle of Higher Education*, vol. 44, n° 21, pp. 30-38.

Lechuga, V. (2006). *The changing landscape of the academic profession: the culture of faculty at for-profit colleges and universities*. New York: Routledge.

Lechuga, V. (2008). "Assessment, knowledge and customer service: contextualizing faculty work at for-profit colleges and universities", *The Review of Higher Education*, vol. 31, n° 3, pp. 287-307.

Ledingham, J. (2001). "Government-community relationships: extending the relational theory of public relations", *Public Relations Review*, vol. 27, n° 3, pp. 285-295.

Lépineux, F. (2005). "Stakeholder theory, society and social cohesion", *Corporate Governance*, vol. 5, n° 2, pp. 99-110.

Levy, A. e Merry, U. (1986). *Organizational transformation: approaches, strategies, theories*. New York: Praeger.

Levy, D. (2002). "Unanticipated development: perspectives on private higher education's emerging roles", *PROPHE Working Papers Series*, n° 1, Abril, pp. 1-30.

Levy, D. (2003). "How South Africa epitomizes the global surge in commercial private higher education", *PROPHE Working Papers Series*, n° 2, Março, pp. 1-42.

Levy, D. (2004). "The new institutionalism: mismatches with private higher education's global growth", *PROPHE Working Papers Series*, n° 3, Janeiro, pp. 1-34.

Levy, D. (2007). "Legitimacy and privateness: Central and Eastern European private higher education in global context". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 279-297.

Levy, D. (2008). "Access through private higher education: global patterns and Indian illustrations", *PROPHE Working Papers Series*, n° 11, Abril, pp. 1-16.

Lewis, D., Hendel, D. e Kallsen, L. (2007). "Performance indicators as a foundation of institutional autonomy: implications for higher education institutions in Europe", *Tertiary Education and Management*, vol. 13, n° 3, pp. 203-226.

- Licata, J. e Frankwick, G. (1996). "University marketing: a professional service organisation perspective", *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 7, n° 2, pp. 1-16.
- Light, P. (1997). *The tides of reform: making government work 1945 - 1995*. New Haven: Yale University Press.
- Lim, G., Ahn, H. e Lee, H. (2005). "Formulating strategies for stakeholder management: a case based reasoning approach", *Expert Systems with Applications*, vol. 28, n° 1, pp. 831-840.
- Lockwood, G. (1985). "Universities as organizations". In: Lockwood, G. e Davies, J. (Eds.), *Universities: the management challenge*. Windsor: Society for Research in Higher Education/NFER-Nelson Publishing, pp. 12-23.
- Longin, T. (2002). "Institutional governance: a call for collaborative decision making in American higher education". In: Berberet, W. e McMillin, L. (Eds.), *A new academic compact*. Bolton: Anker Publishing Co., pp. 87-101.
- Lowndes, V. e Skelcher, C. (1998). "The dynamics of multi-organizational partnerships: an analysis of changing modes of governance", *Public Administration*, vol. 76, n° 2, pp. 313-333.
- Lozano, J. (2005). "Towards the relational corporation: from managing stakeholder relationships to building stakeholder relationships (waiting for Copernicus)", *Corporate Governance*, vol. 5, n° 2, pp. 60-77.
- Luhmann, N. (1987). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Maassen, P. e Potman, H. (1990). "Strategic decision making in higher education: an analysis of the decision making aspects of the planning system in Dutch higher education", *Enschede: Center for Higher Policy Studies (CHEPS)*, pp. 7-9, Agosto.
- Macfarlane, B. e Lomas, L. (1999). "Stakeholder conceptions of quality in single company management education", *Quality Assurance in Education*, vol. 7, n° 2, pp. 77-84.
- Machado, M., Farhangmehr, M. e Taylor, J. (2004). "The status of strategic planning in Portuguese higher education institutions: trappings or substance?", *Higher Education Policy*, vol. 17, n° 1, pp. 383-404.
- Magness, V. (2008). "Who are the stakeholders now? An empirical examination of the Mitchell, Agle and Wood theory of stakeholder salience", *Journal of Business Ethics*, vol. 83, n° 1, pp. 177-192.
- Mahoney, J. (1994). "What makes a business company ethical?", *Business Strategy Review*, vol. 5, n° 4, pp. 1-15.
- Maignan, I. e Ferrell, O. (2004). "Corporate social responsibility and marketing: an integrative framework", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 32, n° 1, pp. 19-23.
- Maignan, I., Ferrell, O. e Ferrell, L. (2005). "A stakeholder model for implementing social responsibility in marketing", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n° 9/10, pp. 956-977.
- Mainardes, E., Alves, H. e Domingues, M. (2009a). "The attraction of students to the undergraduate degree course in administration". *Artigo apresentado no 8th International Congress of the International Association on Public and Nonprofit Marketing*, Valencia, Junho.
- Mainardes, E., Alves, H. e Domingues, M. (2009b). "Which factors are important to attract students for undergraduate administration courses?", *The FedUni Journal of Higher Education*, vol. 4, n° 1, pp. 84-102.

Mainardes, E., Alves, H. e Domingues, M. (2010). "The attraction of students to the undergraduate course in management: multicase study on the factors attracting students in Joinville, SC", *International Journal of Business Strategy*, vol.10, n° 1, pp.115 - 126.

Mainardes, E., Alves, H. e Raposo, M. (2010a). "A relationship approach to higher education stakeholder management". *Artigo apresentado no INBAM 2010 - International Network Business & Management Journals*, University of Valencia, Valencia, Junho.

Mainardes, E., Alves, H. e Raposo, M. (2010b). "Identifying university stakeholders". *Artigo apresentado no Congreso Internacional de Economistas de La Educación (OEE)*, Santiago de Compostela, Espanha, Setembro.

Mainardes, E., Alves, H., Domingues, M. e Raposo, M. (2010). "The perceived quality of a higher education course: a multicase study in the undergraduate courses in business administration from Joinville, Brazil". *Artigo apresentado no International Academy of Business and Economics (IABE 2010)*, Las Vegas, Setembro.

Mainardes, E., Ferreira, J. e Domingues, M. (2009). "Competitive advantages in institutions of higher education: a proposal of research model", *Journal of Academy of Business and Economics*, vol.9, n° 2, pp.70 - 78.

Malhotra, N. (1999). *Marketing research: an applied orientation*. 3 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Malvey, D., Fottler, M. e Slovensky, D. (2002). "Evaluating stakeholder management performance using a stakeholder report card: the next step in theory and practice", *Health Care Management Review*, vol. 27, n° 2, pp. 66-79.

Mandell, M. (2001). *Getting results through collaboration: networks and network structures for public policy and management*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.

Manne, R. (1999). "The death of the university", *The Age*, 21 de junho.

March, J. e Olsen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Oslo: Universitetsforlaget.

Marcoux, A. (2000). "Balancing act". In: DesJardins, J. e McCall, J. (Eds.), *Contemporary issues in business ethics*. 4 ed. Belmont: Wadworth, pp. 45-67.

Marcoux, A. (2003). "A fiduciary argument against stakeholder theory", *Business Ethics Quarterly*, vol. 13, n° 1, pp. 1-17.

Marginson, S. e Considine, M. (2000). *The enterprise university: power, governance and reinvention in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.

Martin, J. (2003a). "Great expectations, but whose? Stakeholder theory and its implications for ethical behaviour in public organizations". In: Bishop, P., Connors, C. e Sampford, C. (Eds.), *Management, organisation, and ethics in the public sector*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd., pp. 231-246.

Martin, S. (2003b). "Engaging with citizens and other stakeholders". In: Bovaird, T. e Löffler, E. (Eds.), *Public Management and Governance*. London: Routledge, pp. 189-202.

Martin, X., Mitchell, W. e Swaminathan, A. (1995). "Recreating and extending Japanese automobile buyer-supplier links in North America", *Strategic Management Journal*, vol. 16, n° 8, pp. 589-620.

- Matlay, H. (2009). "Entrepreneurship education in the UK: a critical analysis of stakeholder involvement and expectations", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 16, n° 2, pp. 355-368.
- McConnell, T. e Mortimer, K. (1971). *The faculty in university governance*, Center for Research and Development in Higher Education, doc. BR-5-0248, University of California, Berkeley.
- McCormack, T. e Brennen, E. (1999). "Making use of the shared governance process". In: Miller, M. (Ed.), *Responsive academic decision making: involving faculty in higher education governance*. Stillwater: New Forums Press, pp. 167-194.
- McCulloch, M. (1993). "Total quality management: its relevance for higher education", *Quality Assurance in Education*, vol. 1, n° 2, pp. 5-11.
- McGuine, J., Sundgren, A. e Schneeweis, T. (1988). "Corporate social responsibility and firm financial performance", *Academy of Management Journal*, vol. 31, n° 4, pp. 854-872.
- McVea, J. e Freeman, R. (2005). "A names-and-faces approach to stakeholder management", *Journal of Management Inquiry*, vol. 14, n° 1, pp. 57-69.
- Meek, L. (2002). "On the road to mediocrity? Governance and management of Australian higher education in the market place". In: Amaral, A., Jones, G. e Karseth, B. (Eds.), *Governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 235-260.
- Meek, L. (2003). "Governance and management of Australian higher education: enemies within and without", In: Amaral, A., Meek, L. and Larsen, I. (Eds.), *The higher education managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 149-171.
- Meek, L. (2006a). "The changing landscape of higher education research policy in Australia". In: Meek, L. e Suwanwela, C. (Eds.), *Higher education, research, and knowledge in the Asia-Pacific region*. New York: Macmillan, pp. 65-90.
- Meek, L. (2006b). "Research management in the postindustrial era: trends and issues for further investigation". In: Meek, L. e Suwanwela, C. (Eds.), *Higher education, research, and knowledge in the Asia-Pacific region*. New York: Macmillan, pp. 213-234.
- Mehralizadeh, Y. (2005). "New reforms in the management of the university: transition from to decentralized (university-based management) in Iran", *Higher Education Policy*, vol. 18, n° 1, pp. 67-82.
- Meister-Scheytt, C. e Scheytt, T. (2005). "The complexity of change in universities", *Higher Education Quarterly*, vol. 59, n° 1, pp. 76-99.
- Melo, A., Sarrico, C. e Radnor, Z. (2008). "The effect of performance management systems on the governance of universities: the case of an English university". *Artigo apresentado na EGPA Conference 2008*, Rotterdam, Setembro.
- Merz, C. e Furman, G. (1997). *Community: promise and paradox*. New York: Teachers College Press.
- Metcalfe, C. (1998). "The stakeholder corporation", *Journal of Business Ethics*, vol. 7, n° 1, pp. 30-36.
- Meyer Jr., V. (1982). *An analysis of alternative tuition policies for Brazilian public higher education*. Houston: University of Houston Press.

Meyer, J. e Rowan, B. (1977). "Institutionalized organizations". *American Sociological Review*, vol. 83, n° 1, pp. 340-363.

Michael, S. (1997). "American higher education system: consumerism versus professorialism", *International Journal of Educational Management*, vol. 11, n° 3, pp. 117-130.

Michael, S. (2004). "In search of universal principles of higher education management and applicability to Moldavian higher education system", *International Journal of Educational Management*, vol. 18, n° 2, pp. 118-137.

Michael, S. (2005). "The cost of excellence: the financial implications of institutional rankings", *International Journal of Educational Management*, vol. 19, n° 5, pp. 365-382.

Miller, H. (1995). *The management of changes in universities: universities, state and economy in Australia, Canada and the United Kingdom*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Miller, H. e Edwards, T. (1995). "Managerialism, markets and the changing character of the academic profession". *Artigo apresentado no 1995 Annual Conference of Society for Research in Higher Education*, Edinburgh, Scotland, Abril.

Miller, R. e Lewis, W. (1991). "A stakeholder approach to marketing management using the value exchange mode", *European Journal of Management*, vol. 25, n° 8, pp. 55-68.

Millett, J. (1962). *The academic community: an essay on organization*. New York: McGraw-Hill.

Millett, J. (1968). *Decision making and administration in higher education*. Kent, Ohio: Kent State University Press.

Millett, J. (1979). "Planning and management in national structures". In: Kerr, C., Millett, J., Clark, B., MacArthur, B. e Bowen, H. (Eds.), *Twelve systems of higher education: six decisive issues*. New York: International Council for Educational Development, pp.13-15.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. New York: Free Press.

Mintzberg, H. e Quinn, J. (1991). *The strategy process: concepts, contexts, cases*. 2 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Mitchell, R., Agle, B. e Wood, D. (1997). "Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts", *Academy of Management Review*, vol. 22, n° 4, pp. 853-858.

Mitroff, I. (1983). *Stakeholders of the organization mind*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mok, K. (2003). "Decentralization and marketization of education in Singapore: a case study of the school excellence model", *Journal of Educational Administration*, vol. 41, n° 4/5, pp. 348-367.

Moore G. (1999). "Tinged shareholders theory: or what's so special about stakeholders?", *Business Ethics: A European Review*, vol. 8, n° 2, pp. 117-127.

Moore, M. (1997). *Creating public value: strategic management in government*. Cambridge: Harvard Business School Press.

- Mora, J. (2001). "Governance and management in the new university", *Tertiary Education and Management*, vol. 7, n° 1, pp. 95-110.
- Moray, N. e Clarysse, B. (2005). "Institutional change and resource endowments to science-based entrepreneurial firms", *Research Policy*, vol. 34, n° 7, pp. 1010-1027.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Morgan, R. e Hunt, S. (1994). "The commitment-trust theory of relationship marketing", *Journal of Marketing*, vol. 58, n° 1, pp. 20-38.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Philadelphia: SRHE and Open University Press.
- Mudambi, R. e Helper, S. (1998). "The 'close but adversarial' model of supplier relations in the U.S. auto industry", *Strategic Management Journal*, vol. 19, n° 8, pp. 775-792.
- Muhr, T. (1995). "Atlas/ti, release 1". In: Weitzman, E. e Miles, M. (Eds.), *Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, pp. 217-229.
- Mwita, J. (2000). "Performance management model: a systems-based approach to public service quality", *International Journal of Public Sector Management*, vol. 13, n° 1, pp. 19-37.
- Naudé, P. e Ivy, J. (1999). "The marketing strategies of universities in the United Kingdom", *International Journal of Educational Management*, vol. 13, n° 3, pp. 126-134.
- Nayyar, P. (1995). "Stock market reactions to customer service changes", *Strategic Management Journal*, vol. 16, n° 1, pp. 39-53.
- Neave, G. (2000). *The universities' responsibilities to society*. Oxford: Pergamon.
- Neave, G. (2002). "The stakeholder society". In: File, J. e Goedegebuure, L. (Eds.), *Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Inaugurals*. Enschede: CHEPS, University of Twente, pp. 12-14.
- Neave, G. (2003). "On the return from Babylon: a long voyage around history, ideology and systems change". In: File, J. e Goedegebuure, L. (Eds.), *Real-time systems: reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. Enschede: CHEPS, University of Twente, pp. 15-40.
- Neave, G. (2007). "The long quest for legitimacy: an extended gaze from Europe's Western parts". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 27-54.
- Neave, G. e Van Vught, F. (1991). *Prometheus bound*. Oxford: Pergamon.
- Nedwek, B. e Neal, J. (1994). "Performance indicators and rational management tools: a comparative assessment of projects in North America and Europe", *Research in Higher Education*, vol. 35, n° 1, pp. 75-103.
- Neville, B., Bell, S. e Mengüç, B. (2005). "Corporate reputation, stakeholders and the social performance-financial performance relationship", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n° 9/10, pp. 1184-1198.
- Neville, B., Bell, S. e Whitwell, G. (2004). "Stakeholder salience revisited: toward an action tool for the management of stakeholders", *Academy of Management Best Conference Paper*, SIM D1-D5, Montreal, Julho.

Newman, F., Couturier, L. e Scurry, J. (2004). *The future of higher education: rhetoric, reality and the risks of the market*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nicolescu, L. (2007). "Intitutional efforts for legislative recognition and market acceptance: Romanian private higher education". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 201-222.

Nishimura, J. e Okamuro, H. (2009). "Has the industrial cluster project improved the R&D efficiency of industry-university partnership in Japan?". *Artigo apresentado no 36th Annual Conference in European Association for Research in Industrial Economics*, Ljubljana, Slovenia, Setembro.

Norman, M. e Stoker, B. (1991). *Data Envelopment Analysis: the assessment of performance*. Chichester: John Wiley & Sons.

O'Higgins, E. e Morgan, J. (2006). "Stakeholder salience and engagement in political organizations: who and what really counts?", *Society & Business Review*, vol. 1, n° 1, pp. 62-76.

OECD (2007). *Higher education and regions: globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD.

Okunoye, A., Frolick, M. e Crable, E. (2008). "Stakeholder influence and ERP implementation in higher education", *Journal of Information Technology Case and Application Research*, vol. 10, n° 3, pp. 9-38.

Oliver, C. (1988). "The collective strategy framework: an application to competing predictions of isomorphism", *Administrative Science Quarterly*, vol. 33, n° 1, pp. 543-561.

Oliver, C. (1991). "Strategic responses to institutional processes", *Academy of Management Review*, vol. 16, n° 1, pp. 145-179.

Oplatka, I. e Hemsley-Brown, J. (2004). "The research on school marketing: current issues, future directions", *Journal of Educational Administration*, vol. 42, n° 3, pp. 375-400.

Orts, E. e Strudler, A. (2002). "The ethical and environmental limits of stakeholder theory", *Business Ethics Quarterly*, vol. 12, n° 2, pp. 215-234.

Osborne, D. e Plastrik, P. (1997). *Banishing bureaucracy: the five strategies for reinventing government*. Reading: Addison-Wesley.

Osborne, D. e Plastrik, P. (2000). *The reinventor's fieldbook: tools for transforming your government*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ospina, S., Diaz, W. e O'Sullivan, J. (2002). "Negotiating accountability: managerial lessons from identity-based nonprofit organizations", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, vol. 31, n° 1, pp. 5-31.

Ouchi, W. (1980). "Markets, bureaucracies and clans", *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, n° 1, pp. 129-145.

Owen, D., Swift, T., Humphrey, C. e Bowerman, M. (2000). "The new social audits: accountability, managerial capture or the agenda of social champions?", *European Accounting Review*, vol. 9, n° 1, pp. 81-98.

Owens, R. (1995). *Organizational behavior in education*. 5 ed. Boston: Allyn & Bacon.

Owlia, M. e Aspinwall, E. (1997). "TQM in higher education: a review", *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 14, n° 5, pp. 527-543.

- Pachuashvili, M. (2007). "Legitimacy sources and private growth in post-comunist context". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 75-94.
- Parent, M. e Deephouse, D. (2007). "A case study of stakeholder identification and prioritization by managers", *Journal of Business Ethics*, vol. 75, n° 1, pp. 1-23.
- Park, H. e Reber, B. (2008). "Relationship building and the use of web sites: how fortune 500 corporations use their web sites to build relationships", *Public Relations Review*, vol. 34, n° 4, pp. 409-411.
- Pascale, R. e Athos, A. (1981). *The art of Japanese management*. New York: Simon & Schuster.
- Payne, A., Christopher, M., Clark, M. e Peck, H. (1998). *Relationship marketing for competitive advantage, winning and keeping customers*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Paytas, J., Gradeck, R. e Andrews, L. (2004). *Universities and the development of industry clusters*. Relatório preparado para o Economic Development Administration of the United States, Department of Commerce.
- Pearce, J. e Robinson, R. (1994). *Strategic management: formulation, implementation, and control*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin Inc.
- Pearce, L. (2003). "Our student stakeholders: requirements for institutional portals", *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, vol. 33, n° 1, pp. 11-16.
- Pesqueux, Y. e Damak-Ayadi, S. (2005). "Stakeholder theory in perspective", *Corporate Governance*, vol. 5, n° 2, pp. 5-22.
- Peters, B. (1996). *The future of governing: four emerging models*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Peterson, M. (1995). "Images of university structure, governance, and leadership: adaptive strategies for the new environment". In: Dill, D. e Sporn, B. (Eds.), *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Oxford: Pergamon, pp. 142-161.
- Pfeffer, J. e Salancik, G. (1974). "Organizational decision making as a political process: the case of a university budget", *Administrative Science Quarterly*, vol. 19, n° 1, pp. 135-151.
- Pfeffer, J. e Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. New York: Harper and Row.
- Phillips, R. (1997). "Stakeholder theory and a principle of fairness", *Business Ethics Quarterly*, vol. 7, n° 1, pp. 51-66.
- Phillips, R. (2003). "Stakeholder legitimacy", *Business Ethics Quarterly*, vol. 13, n° 1, pp. 25-41.
- Phillips, R. (2004). "Ethics and a manager's obligations under stakeholder theory", *Ivey Business Journal*, vol. 68, n° 1, pp. 1-4.
- Pinski, G. e Narin, F. (1976). "Citation influence for journal aggregates of scientific publications: theory, with application to the literature of physics", *Information Processing and Management*, vol. 12, n° 5, pp. 297-312.
- Plender, J. (1997). *A stake in the future: the stakeholding solution*. London: Nicholas Brealey.

Pollit, C. e Bouckaert, G. (2000). *Public management reform: a comparative analysis*. Oxford: University Press.

Pollock, N. e Cornford, J. (2004). "ERP systems and the university as a unique organization", *Information Technology & People*, vol. 17, n° 1, pp. 31-52.

Polonsky, M. (1995). "A stakeholder theory approach to designing environmental marketing strategy", *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 10, n° 3, pp. 29-37.

Polonsky, M. (1996). "Stakeholder management and the stakeholder matrix: potential strategic marketing tools", *Journal of Marketing-Focused Management*, vol. 1, n° 1, pp. 209-229.

Polonsky, M. e Scott, D. (2005). "An empirical examination of the stakeholder strategy matrix", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n° 9/10, pp. 1199-1215.

Polonsky, M., Schuppisser, D. e Beldona, S. (2002). "A stakeholder perspective for analyzing marketing relationships", *Journal of Market-Focused Management*, vol. 5, no. 2, pp. 109-126.

Portela, M., Areal, N., Sá, C., Alexandre, F., Cerejeira, J., Carvalho, A. e Rodrigues, A. (2007). "Regulation and marketisation in the Portuguese education system", *Working Paper NIPE WP11/2007*, University of Minho, Braga, Portugal.

Portela, M., Areal, N., Sá, C., Alexandre, F., Cerejeira, J., Carvalho, A. e Rodrigues, A. (2008). "Evaluating student allocation in the Portuguese public higher education system", *Higher Education*, vol. 56, n° 1, pp. 185-203.

Pöschl, U. (2004). "Interactive journal concept for improved scientific publishing and quality assurance", *Learned Publishing*, vol. 17, n° 1, pp. 105-113.

Post, J., Preston, L. e Sachs, S. (2002). "Managing the extended enterprise: the new stakeholder view", *California Management Review*, vol. 45, n° 1, pp. 6-28.

Pouloudi, A. e Whitley, E. (1997). "Stakeholder identification in inter-organizational systems: gaining insights for drug use management systems", *European Journal of Information Systems*, vol. 6, n° 1, pp. 1-14.

Powell, B. (2008). "Stakeholders' perception of who influences the decision making processes in Ontario's public postsecondary education institutions", *Higher Education Research & Development*, vol. 27, n° 4, pp. 385-397.

Preble, J. (2005). "Toward a comprehensive model of stakeholder management", *Business & Society Review*, vol. 110, n° 4, pp. 407-431.

Preston, L. e Donaldson, T. (1999). "Stakeholder management and organizational wealth", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 4, pp. 619-620.

Preston, L. e Sapienza, H. (1990). "Stakeholder management and corporate performance", *Journal of Behavioral Economics*, vol. 19, n° 4, pp. 361-375.

Preston, L., Sapienza, H. e Miller, R. (1991). "Stakeholders, shareholders, managers: who gains what from corporate performance?". In: Etzioni, A. e Lawrence, P. (Eds.), *Socio-economics: toward a new synthesis*. New York: Sharp, pp. 149-165.

Price, C. (1994). "Piloting higher education change: a view from the helm". In: Weil, S. (Ed.), *Introducing change from the top*. London: Kogan Page, pp. 45-58.

Prusak, L. (1997). *Knowledge in organizations*. Boston: Butterworth-Heineman.

- Pusser, B. (2002). "Higher education, the emerging market, and the public good". In: Graham, P. e Stacey, N. (Eds.), *The knowledge economy and postsecondary education: report of a workshop*. Washington, D. C.: National Academy Press, pp. 105-126.
- Pusser, B. (2006). "Higher education, markets and the preservation of the public good". In: Breneman, D., Pusser, B. e Turner, S. (Eds.), *Earnings from learning: the rise of for-profit universities*. Albany, New York: Suny Press, pp. 23-50.
- Pusser, B. e Doane, D. (2001). "Public purpose and private enterprise: the contemporary organization of postsecondary education", *Change*, vol. 33, n° 1, pp. 18-22.
- Pusser, B. e Turner, S. (2004). "Non-profit and for-profit governance in higher education". In: Ehrenberg, R. (Ed.), *Governing academia*. Ithaca, New York: Cornell University Press, pp. 235-257.
- Putnam, H. (1987). *The many faces of realism*. La Salle: Open Court.
- Quinn, J. e Voyer, J. (1998). "Logical incrementalism: managing strategy formation". In: Mintzberg, H., Quinn, J. e Ghoshal, S. (Eds.), *The strategy process*. London: Prentice Hall Europe, pp. 103-110.
- Radin, T. (1999). *Stakeholders theory and the law*. Tese de Doutorado, The Colgate Darden Graduate School of Business Administration, University of Virginia, Charlottesville, USA.
- Raposo, M. e Alves, H. (2003). "Marketing in higher education: student's expectations". *Artigo apresentando no II Jornadas Internacionales de Marketing Público y No Lucrativo*, Zaragoza, Abril.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Reavill, L. (1998). "Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system", *Managing Service Quality*, vol. 8, n° 1, pp. 55-63.
- Reed, D. (1999). "Stakeholder management theory: a critical theory perspective", *Business Ethics Quarterly*, vol. 9, n° 3, pp. 453-483.
- Reed, M. (2002). "New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: a review and assessment". In: Amaral, A., Jones, G. e Karseth, B. (Eds.), *Governing higher educations: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 163-186.
- Reed, M., Graves, A., Dandy, N., Posthumus, H., Hubacek, K., Morris, J., Prell, C., Quinn, C. e Stringer, L. (2009). "Who's in and why? A typology of stakeholder analysis methods for natural resource management", *Journal of Environmental Management*, vol. 90, n° 1, pp. 1933-1949.
- Reisz, R. (2007). "Legitimacy discourse and mission statements of private higher education institutions in Romania". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 135-155.
- Rhoades, G. (1995). "Rethinking restructuring universities", *Journal of Higher Education Management*, vol. 10, n° 2, pp. 17-30.
- Riley, G. e Baldrige, J. (1977). *Governing academic organizations: new problems, new perspectives*. Los Angeles: McCutchan.
- Ritzer, G. (1996). "McUniversity in the postmodern consumer society", *Quality in Higher Education*, vol. 2, n° 3, pp. 185-199.

Roberts, R. (2004). "The quest for appropriate accountability: stakeholders, tradition and the managerial prerogative in higher education", *Studies in Christian Ethics*, vol. 17, n° 1, pp. 1-21.

Rodriguez-Pereira, G. (2002). *Resemblance nominalism: a solution to the problem of universals*. New York: Oxford University Press.

Rosa, M. e Amaral, A. (2007). "A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model". In: Westerheijden, D., Stensaker, B. e Rosa, M. (Eds.), *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation*. Dordrecht: Springer, pp. 181-207.

Rosa, M., Saraiva, P. e Diz, H. (2005) "Defining strategic and excellence bases for the development of Portuguese higher education", *European Journal of Education*, vol. 40, n° 2, pp. 205-221.

Rosenberg, J. (2000). "Relation between university marketing and its strategy", *Marketing of higher education institution: compendium of good practice*. Edição especial. Prague: Czech Technical University, Faculty of Mechanical Engineering.

Rosenberg, N. e Nelson, R. (1996). "The roles of universities in the advances of industrial technology". In: Rosenbloom, R. e Spencer, W. (Eds.), *Engines of innovation*, Cambridge: Harvard Business School Press, pp. 87-109.

Ross, J., Weill, P. e Robertson, D. (2003). *Enterprise architecture as strategy: creating a foundation for business execution*. Cambridge: Harvard Business School Press.

Rowley, J. (1997a). "Beyond service dimensions in higher education and towards a service contract", *Quality Assurance in Education*, vol. 5, n° 1, pp. 7-14.

Rowley, J. (2003). "Retention: rhetoric or realistic agendas for the future of higher education", *International Journal of Educational Management*, vol. 17, n° 6, pp. 248-253.

Rowley, T. (1997b). "Moving beyond dyadic ties: a network theory of stakeholder influences", *Academy of Management Review*, vol. 22, n° 4, pp. 887-910.

Rowley, T. (1998a). "A normative justification for stakeholder theory", *Business & Society*, vol. 37, n° 1, pp. 105-107.

Rowley, T. (1998b). "Does relational context matter? An empirical test of a network theory of stakeholder influences", *Artigo apresentado no Academy of Management 1998 Meeting*, San Diego, Maio.

Rowley, T. e Moldoveanu, M. (2003). "When will stakeholder groups act? An interest and identity based model of stakeholder group mobilization", *Academy of Management Review*, vol. 28, n° 2, pp. 204-219.

Ruch, R. (2001). *Higher Ed, Inc.: the rise of the for-profit university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Salamon, L. e O'Sullivan, R. (2004). *Stressed but coping: nonprofit organizations and the current fiscal crisis*. Baltimore: The Johns Hopkins University Center for Civil Society Studies and Institute for Policy Studies.

Sandison, P. (1996). "New structures and functions for the new university". *Artigo apresentado no National Committee of Inquiry into Higher Education*, London, Outubro.

- Sands, G. e Smith, R. (1999). "Organizing for effective marketing communications in higher education: restructuring for your competitive edge in marketing", *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 9, n° 2, pp. 41-58.
- Santiago, R. e Carvalho, T. (2003). "Effects of managerialism on the perceptions of higher education in Portugal." *Artigo apresentado no 16th CHER Annual Conference - Reform and Change in Higher Education: Renewed Expectations and Improved Performance*, Porto, Portugal, Setembro.
- Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A. e Meek, L. (2006). "Changing patterns in the middle management of higher education institutions: the case of Portugal", *Higher Education*, vol. 52, n° 1, pp. 215-250.
- Sarrico, C. e Dyson, R. (2000). "Using DEA for planning in UK universities: an institutional perspective", *Journal of the Operational Research Society*, vol. 51, n° 7, pp. 789-800.
- Sautter, E. e Leisen, B. (1999). "Managing stakeholders a tourism planning model", *Annals of Tourism Research*, vol. 26, n° 2, pp. 312-328.
- Savage, G., Dunkin, J. e Ford, D. (2004). "Responding to a crisis: a stakeholder analysis of community health organizations", *Journal of Health and Human Services Administration*, vol. 6, n° 4, pp. 383-414.
- Savage, G., Nix, T., Whitehead, C. e Blair, J. (1991). "Strategies for assessing and managing organizational stakeholders", *Academy of Management Executive*, vol. 5, n° 1, pp. 61-75.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schellhase, R., Hardock, P. e Ohlwein, M. (2000). "Customer satisfaction in business-to-business marketing: the case of retail organizations and their suppliers", *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 15, n° 2/3, pp.106-121.
- Schick, E. (1992). *Shared visions of public higher education governance: structures and leadership styles that work*. Washington, D.C.: American Association of State Colleges and Universities.
- Scholes, E. e Clutterbuck, D. (1998). "Communication with stakeholders: an integrated approach", *Long Range Planning*, vol. 31, n° 2, pp. 227-238.
- Scholl, H. (2001). "Applying stakeholder theory to e-government: benefits and limits". *Artigo apresentado no 1st Analyzing Stakeholder Diversity in G2G Efforts IFIP Conference on E-Commerce, E-Business, and E-Government (I3E 2001)*, Zurich, Switzerland, Outubro.
- Scott, P. (2003). "Changing players in a knowledge society". In: Breton, G. e Lambert, M. (Eds.), *Universities and globalization*. Paris: UNESCO, pp. 211-222.
- Scott, S. e Lane, V. (2000). "A stakeholder approach to organizational identity", *Academy of Management Review*, vol. 25, n° 1, pp. 43-62.
- Scott, W. (1991). "Unpacking institutional arguments". In: Powell, W. e DiMaggio, P. (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 164-183.
- Scott, W. (1992) *Organizations: rational, natural and open systems*. 3 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Secchi, D. (2007). "Utilitarian, managerial and relational theories of corporate social responsibility", *International Journal of Management Reviews*, vol. 9, n° 4, pp. 347-373.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. e Cook, S. (1976). *Research methods in social relations*. 3 ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Selnes, F. e Sallis, J. (2003). "Promoting relationship learning", *Journal of Marketing*, vol. 67, n° 3, pp. 96-107.
- Seymour, D. (1992). *On Q: causing quality in higher education*. New York: Macmillan.
- Shankman, N. (1999). "Reframing the debate between agency and stakeholders theories of the firm", *Journal of Business Ethics*, vol. 19, n° 4, pp. 319-334.
- Shapiro, H. (2005). *A larger sense of purpose: higher education and society*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Shattock, M. (2000). "Research, administration and university management: what can research contribute to policy?" In: Begg, R. (Ed.), *The dialogue between higher education research and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 55-66.
- Shaw, E. (2009). "A general theory of systems performance criteria", *International Journal of General Systems*, vol. 38, n° 8, pp. 851-869.
- Shumar, W. (1997). "College for sale: a critique of the commodification of higher education", *Knowledge, identity and school life series*, n° 6. London: Falmer Press.
- Sillanpää, M. (1998). "The body shop values report-towards integrated stakeholder auditing", *Journal of Business Ethics*, vol. 17, n° 13, pp. 1443-1456.
- Simerly, R. (1991). "Preparing for the 21st century: ten critical issues for continuing educators", *The Journal of Continuing Higher Education*, vol. 39, n° 1, pp. 2-12.
- Simmons, J. (2003). "Reconciling effectiveness and equity in performance management: a stakeholder synthesis approach to organizational systems design", *Systemic and Action Research*, vol. 16, n° 5, pp. 355-365.
- Sirgy, M. (2002). "Measuring corporate performance by building on the stakeholders model of business ethics", *Journal of Business Ethics*, vol. 35, n° 3, pp. 143-162.
- Slantcheva, S. (2007). "Legitimizing the difference: private higher education institutions in Central and Eastern Europe". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 55-74.
- Slantcheva, S. e Levy, D. (2007). "Private higher education in post-communist Europe: in search of legitimacy". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 1-23.
- Slaughter, S. (1995). "Criteria for restructuring postsecondary education", *Journal for Higher Education Management*, vol. 10, n° 2, pp. 31-44.
- Slaughter, S. e Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. e Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Smircich, L. e Stubbart, C. (1985). "Strategic management in an enacted world", *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 4, pp. 724-736.

- Smith, A. e Fischbacher, M. (2005). "New service development: a stakeholder perspective", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n° 9/10, pp. 1025-1048.
- Smith, C. (2000). *Market values in American higher education: the pitfalls and promises*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Smith, L. e Cavusgil, T. (1984). "Marketing planning for colleges and universities", *Long Range Planning*, vol. 17, n° 6, pp. 104-117.
- Soteriou, A. e Stavrinides, Y. (2000). "An internal customer service quality Data Envelopment Analysis model for bank branches", *International Journal of Bank Marketing*, vol. 18, n° 5, pp. 246-252.
- Sporn, B. (1995). "Adaptation processes at universities: organizational implications of a complex environment", *Tertiary Education and Management*, vol. 1, n° 1, pp. 72-75.
- Sporn, B. (1996). "Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches", *Higher Education*, vol. 32, n° 1, pp. 41-61.
- Sporn, B. (1998). "Adaptative university structures: an analysis of adaptation to socioeconomic environments of U.S. and European universities", *Higher Education Policy Series*, n° 54. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sporn, B. (1999). *Adaptive university structures*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sporn, B. (2003). "Management in higher education: current trends and future perspectives in European colleges and universities". In: Begg, R. (Ed.), *The dialogue between higher education research and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 97-107.
- Starik, M. (1994). "Essay by Mark Starik", *Business & Society*, vol. 33, n° 1, pp. 89-95.
- Starik, M. (1995). "Should trees have managerial standing? Toward stakeholder status for non-human nature", *Journal of Business Ethics*, vol. 14, n° 3, pp. 207-217.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. London: Sage Publications.
- Sternberg, E. (1996). "The defects of stakeholder theory", *Corporate Governance*, vol. 1, n° 1, pp. 3-10.
- Sternberg, E. (1999). "The stakeholder concept: a mistaken doctrine", *Foundation for Business Responsibilities*, n° 4, novembro, pp. 1-8.
- Stetar, J., Panych, O. e Tatusko, A. (2007). "State power in legitimating and regulating private higher education: the case of Ukraine". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 239-256.
- Stieb, J. (2009). "Assessing Freeman's stakeholder theory", *Journal of Business Ethics*, vol. 87, n° 1, pp. 401-414.
- Stoney, C. e Winstanley, D. (2001). "Stakeholding: confusion or utopia? Mapping the conceptual terrain", *Journal of Management Studies*, vol. 38, n° 5, pp. 603-626.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations: varieties, contexts, processes and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Suchman, M. (1995). "Managing legitimacy: strategic and institutional approaches", *American Management Review*, vol. 20, n° 3, pp. 571-610.

Suddaby, R. (2002). "Rhetorical strategies of legitimacy: vocabularies of motive and new organizational forms". *Artigo apresentado no 18th EGOS Colloquium*, Barcelona, Spain, Julho.

Sundaram, A. e Inpken, A. (2004). "The corporate objective revisited", *Organization Science*, vol. 15, n° 3, pp. 350-363.

Suspitsin, D. (2007). "Between the state and the market: sources of sponsorship and legitimacy in Russian nonstate higher education". In: Slantcheva, S. e Levy, D. (Eds.), *Private higher education in post-communist Europe*. New York: Macmillan, pp. 157-178.

Suzuki, D. (1989). *The prostitution of academia: inventing the future, reflections on science, technology and nature*. Melbourne: Allen & Unwin.

Svendsen, A., Abbott, R., Boutilier, R. e Wheeler, D. (2001). "Pathways to competitive advantage", *Camagazine*, agosto, pp. 29-31.

Szawajkowski, E. (2000). "Simplifying the principles of stakeholder management: the three most important principles", *Business & Society*, vol. 39, n° 4, pp. 379-396.

Tam, F. (2007). "Rethinking school and community relations in Hong Kong", *International Journal of Educational Management*, vol. 21, n° 4, pp. 350-366.

Tam, M. (2001). "Measuring quality and performance in higher education", *Quality in Higher Education*, vol. 7, n° 1, pp. 47-54.

Tam, W. (2005). "School-community relations: reality and tensions", *HK Journal of Basic Education*, vol. 14, n° 2, pp. 1-20.

Taylor, J. e Machado, M. (2006). "Higher education leadership and management from conflict to interdependence through strategic planning", *Tertiary Education Management*, vol. 12, n° 1, pp. 137-160.

Taylor, J., Brites, R., Correia, F., Farhangmehr, M., Ferreira, B., Machado, M., Sarrico, C. e Sá, M. (2008). "Strategic enrolment management: improving student satisfaction and success in Portugal", *Higher Education Management and Policy*, vol. 20, n° 1, pp. 129-145.

Taylor, M., Kent, M. e White, W. (2001). "How activist organizations are using the internet to build relationships", *Public Relations Review*, vol. 27, n° 3, pp. 263-284.

Taylor, R. e Reed, R. (1995). "Situational marketing: application for higher education institutions", *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 6, n° 1, pp. 23-36.

Teichler, U. (2000). "The relationships between higher education research and higher education policy and practice: the researchers' perspective". In: Teichler, U. e Sadlak, J. (Eds.), *Higher education research: its relationship to policy and practice*. Oxford: International Association of Universities e Elsevier Science, pp. 3-34.

Teichler, U. (2003). "The future of higher education and the future of higher education research", *Tertiary Education and Management*, vol. 9, n° 3, pp. 171-185.

Teixeira, P. e Amaral, A. (2007). "Waiting for the tide to change? Strategies for survival of Portuguese private HEIs", *Higher Education Quarterly*, vol. 61, n° 2, pp. 208-222.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types e software tools*. Basingstoke: Falmer Press.

Tessema, K. (2009). "Consequences of expanding higher education in Ethiopia: massive universities, massive challenges", *Higher Education Quarterly*, vol. 63, n° 1, pp. 29-45.

- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill.
- Thompson, J. (1997). *Strategic management: awareness and change*. London: International Thomson Business Press.
- Thomson, I. e Bebbington, J. (2005). "Social and environmental reporting in the UK: a pedagogic evaluation", *Critical Perspectives on Accounting*, vol. 16, n° 5, pp. 507-533.
- Thune, C. (1998). "The European systems of quality assurance: dimensions of harmonization and differentiation", *Higher Education Management*, vol. 10, n° 3, pp. 9-26.
- Tierney, W. (2001). "Why committees don't work: creating a structure for change", *Academe*, vol. 87, n° 3, pp. 25-29.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational management: major themes in education*. New York: Routledge.
- Trakman, L. (2008). "Modelling university governance", *Higher Education Quarterly*, vol. 62, n° 1/2, pp. 63-83.
- Treviño, L. e Weaver, G. (1999a). "The stakeholder research tradition: converging theorists, not convergent theory", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 2, pp. 222-227.
- Treviño, L. e Weaver, G. (1999b). "Trevino and Weaver's reply to Jones and Wicks", *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 4, pp. 623-624.
- Trow, M. (1994). "Managerialism and the academic profession: the case of England", *Higher Educational Policy*, vol. 7, n° 2, pp. 11-18.
- Trustrum, L. e Wee, S. (2007). "Relationship marketing strategy in higher education", *UCTI Working Paper*, WP-07-02, Março.
- Tsai, P., Yeh, C., Wu, S. e Huang, I. (2005). "An empirical test of stakeholder influence strategies model: evidence from business downsizing in Taiwan", *International Journal of Human Resource Management*, vol. 16, n° 10, pp. 1862-1885.
- Uhr, J. (1990). "Ethics and the Australian public service: making managerialism work", *Current Affairs Bulletin*, vol. 66, n° 11, pp. 22-27.
- Ullman, A. (1985). "Data in search of a theory: a critical examination of the relationships among social performance, social disclosure, and economic performance of U.S. firms", *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 3, pp. 540-557.
- Van Vught, F. (1989). *Governmental strategies and innovation in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Van Vught, F. e Maassen, P. (1992). "Strategic planning". In: Clark, B. e Neave, G. (Eds.), *Encyclopedia of higher education*, vol. 2, n° 3. Oxford: Pergamon Press, pp. 1483-1493.
- Vandament, W. (1989). *Managing money in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vargo, S. e Lusch, R. (2004). "Evolving to a new dominant logic for marketing", *Journal of Marketing*, vol. 68, n° 1, pp.1-17.
- Veiga, A. e Amaral, A. (2009). "Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal", *Higher Education*, vol. 57, n° 1, pp. 57-69.
- Venkataraman, S. (2002). "Stakeholder value equilibrium and the entrepreneurial process", *Business Ethics Quarterly*, vol. 3, The Ruffin series: Special issue, pp. 45-58.

Vidgen, R. (1997). "Stakeholders, soft systems and technology: separation and mediation in the analysis of information system requirements", *Information Systems Journal*, vol. 7, n° 1, pp. 21-46.

Vilalta, J. (2001). "University policy and coordination systems between governments and universities: the experience of the Catalan university system", *Tertiary Education and Management*, vol. 7, n° 1, pp. 9-22.

Volkwein, J. e Malik, S. (1997). "State regulation and administrative flexibility at public universities", *Research in Higher Education*, vol. 38, n° 1, pp. 17-42.

Voss, Z., Voss, G. e Moorman, C. (2005). "An empirical examination of the complex relationships between entrepreneurial orientation and stakeholder support", *European Journal of Marketing*, vol. 39, n° 9/10, pp. 1132-1150.

Waddock, S. e Graves, S. (1997a). "Quality of management and quality of stakeholders relations: are they synonymous?", *Business & Society*, vol. 36, n° 3, pp. 250-279.

Waddock, S. e Graves, S. (1997b). "The corporate social performance-financial performance link", *Strategic Management Journal*, vol. 18, n° 4, pp. 303-319.

Waddock, S. e Smith, N. (2000). "Relationships: the real challenge of corporate global citizenship", *Business & Society Review*, vol. 105, n° 1, pp. 47-62.

Wagner, E. e Newell, S. (2006). "Repairing ERP: producing social order to create a working information system", *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 42, n° 1, pp. 40-57.

Walter, A. e Gemünden, H. (2000). "Bridging the gap between suppliers and customers through relationship promoters: theoretical considerations and empirical results", *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 15, n° 2/3, pp.86-105.

Wartick, S. (1994). "Essay by Steve Wartick", *Business & Society*, vol. 33, n° 1, pp. 110-117.

Wartick, S. e Cochran, P. (1985). "The evolution of the corporate social performance model", *Academy of Management Review*, vol. 10, n° 1, pp. 758-769.

Washburn, J. (2005). *University Inc.: the corporate corruption of American higher education*. New York: Basic Books.

Watson, D. (2007). "The university and its communities", *Higher Education Management and Policy*, vol. 19, n° 2, pp. 21-29.

Watty, K. (2003). "When will academics learn about quality?", *Quality in Higher Education*, vol. 9, n° 3, pp. 213-221.

Weaver, G., Treviño, L. e Cochran, P. (1999). "In press corporate ethics programs as control systems: influences of executive commitment and environment factors", *Academy of Management Journal*, vol. 24, n° 2, pp. 245-262.

Weaver, T. (1976). "What is the good of higher education?", *Higher Education Review*, vol. 8, n° 3, pp. 3-14.

Weber, J. (2000). "Partnering with distributors to stimulate sales: a case study", *Journal of Business & Industrial Marketing*, vol. 15, n° 2/3, pp.154-162.

Weick, K. (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems". *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n° 1, pp. 1-19.

- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Weiss, A. (1995). "Cracks in the foundations of stakeholder theory", *Electronic Journal of Radical Organizational Theory*, vol. 1, n° 1, pp. 1-12.
- Wennerås, C. e Wold, A. (2001). "Nepotism and sexism in peer-review". In: Wyer, M., Giesman, D., Barbercheck, M., Ozturk, H. e Wayne, M. (Eds.) *Women, science and technology: a reader in feminist science studies*. London: Routledge, pp. 46-52.
- Werther Jr., W., Chandler, D. (2005). *Strategic corporate social responsibility: stakeholders in a global environment*. London: Sage Publications.
- Wheatley, M. (1992). *Leadership and the new science: learning about organization from an orderly universe*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wheeler, D. e Sillanpää, M. (1998). "Including the stakeholders: the business case", *Long Range Planning*, vol. 31, n° 2, pp. 201-210.
- Wheeler, D., Fabig, H. e Boele, R. (2002). "Paradoxes and dilemmas for stakeholder responsive firm in the extractive sector: lessons from the case of Shell and the Ogoni", *Journal of Business Ethics*, vol. 39, n° 1, pp. 297-318.
- Whetten, D. (1989). "What constitutes a theoretical contribution?", *Academy of Management Review*, vol. 14, n° 1, pp. 490-495.
- Wicks, A., Gilbert Jr., D. e Freeman, R. (1994). "A feminist reinterpretation of the stakeholder concept", *Business Ethics Quarterly*, vol. 4, n° 4, pp. 475-497.
- Wijnberg, N. (2000). "Normative stakeholder theory and Aristotle: the link between ethics and politics", *Journal of Business Ethics*, vol. 25, n° 1, pp. 329-342.
- Williams, J. (2002). "The student satisfaction approach: student feedback and its potential role in quality assessment and enhancement". *Artigo apresentado no 24th EAIR Forum*, Prague, Czech Republic, Setembro.
- Winn, M. (2001). "Building stakeholder theory with a decision modelling methodology", *Business & Society*, vol. 40, n° 2, pp. 133-166.
- Winston, G. (1999). "For-profit education: Godzilla or Chicken Little?", *Change*, vol. 31, n° 1, pp. 12-19.
- Wolfe, R. e Putler, D. (2002). "How tight are the ties that bind stakeholder groups?", *Organizational Science*, vol. 13, n° 1, pp. 64-82.
- Wolff, R. (1999). *The ideal of the university*. 3 ed. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Wolvin, A. (1991). "When governance is really shared: the multi-constituency senate", *Academe*, vol. 77, n° 5, pp. 26-28.
- Wood, D. (1990). *Business and society*. Pittsburg: Haper Collins.
- Wood, D. (1994). "Essay by Donna J. Wood", *Business & Society*, vol. 33, n° 1, pp. 101-105.
- Wood, D. e Jones, R. (1995). "Stakeholder mismatching: a theoretical problem in empirical research on corporate social performance", *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 3, n° 1, pp. 229-267.

Woodruff, J. (2000). "Marketing Darwinism: successful brand evolution in a product-driven culture". *Artigo apresentado no Symposium for the Marketing of Higher Education*, Chicago, Novembro.

Woollard, D., Zhang, M. e Jones, O. (2007). "Creating entrepreneurial universities: insights from a new university business school". *Artigo apresentado no Institute for Small Business & Entrepreneurship*, Glasgow, Scotland, Novembro.

Wright, J. e Race, P. (2004). *The management of service operations*. 2 ed. London: Thomson Learning.

Wright, R. (2000). "Student evaluations and consumer orientation of universities", *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, vol. 8, n° 1, pp. 33-40.

Wu, M. e Eweje, G. (2008). "Stakeholder engagement as a facilitator of organizational learning". *Department of Management and International Business Research Working Paper Series 2008*, no. 1. Auckland: Massey University. Department of Management and International Business.

Yang, K. e Callahan, K. (2007). "Citizen involvement efforts and bureaucratic responsiveness: participatory values, stakeholder pressures, and administrative practicality", *Public Administration Review*, vol. 67, n° 2/3, pp. 249-264.

Ylmaz, B. e Gumel, O. (2009). "Probable applications of complex networks in public relations practices: a scenario-based approach", *PRism OnLine PR Journal*, vol. 6, n° 1, pp. 1-16.

Youn, J. e Park, K. (2009). "University development models and efficiency analysis", *Journal of Service Science*, vol. 1, n° 1, pp. 9-30.

Young, D. (2002). "The influence of business on nonprofit organizations and the complexity of nonprofit accountability: looking inside as well as outside", *The American Review of Public Administration*, vol. 32, n° 3, pp. 3-19.

Yuksel, F., Bramwell, B. e Yuksel, A. (1999). "Stakeholder interviews and tourism planning at Pamukkale, Turkey", *Tourism Management*, vol. 20, n° 3, pp. 351-360.

Zait, A. (2006). "Higher education marketing: stakeholders' perceptions, degree of trust and desired student abilities: case of Romania (preliminary raw results)", *Working Paper Series*, Social Science Research Network (SSRN).

Zhu, J. (2009). *Quantitative models for performance evaluation and benchmarking: data envelopment analysis with spreadsheets*. 2 ed. New York: Springer.

Zirgulis, V. (2008). "Organization management assessing stakeholder influence", *Research Papers*, vol. 15, n° 4, pp. 1-7.

Zuckerman, H. (2001). "The careers of men and women scientists: gender differences in career attainments". In: Wyer, M., Giesman, D., Barbercheck, M., Ozturk, H. e Wayne, M. (Eds.) *Women, science and technology: a reader in feminist science studies*. London: Routledge, pp. 69-78.

Zusman, A. (1994). "Current and emerging issues facing higher education in the United States". In: Altbach, P., Berdahl, R. e Gumpert, P. (Eds.), *Higher education in American society*. Amherst, New York: Prometheus Books, pp. 108-137.

**APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA
IDENTIFICAR E CLASSIFICAR POR IMPORTÂNCIA OS
STAKEHOLDERS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS**

IDENTIFICAÇÃO DOS *STAKEHOLDERS* DA UNIVERSIDADE

Este inquérito pretende estabelecer um ranking dos *stakeholders* de uma universidade a partir de uma pesquisa exploratória anterior, onde se identificaram 21 *stakeholders*.

Estimado(a) Senhor(a),

Este inquérito faz parte de um projeto de investigação que culminará com a defesa de minha tese de doutoramento em gestão, e trata da gestão dos relacionamentos da Universidade Pública Portuguesa com seus *stakeholders*. O objetivo desta etapa do meu trabalho é estabelecer um ranking de importância dos diversos *stakeholders* de uma universidade. Um *stakeholder* é considerado um indivíduo ou grupo de indivíduos que influencia ou é influenciado pelos objetivos da organização (Freeman, 1984).

Este inquérito foi remetido a todos os colaboradores docentes e não docentes das Universidades Públicas Portuguesas.

A sua opinião é muito importante na minha investigação, portanto peço que contribua, respondendo às perguntas abaixo. O tempo médio de resposta ao questionário é de 8 minutos.

Alguns termos poderão não lhe ser familiares. Desta forma, em cada questão, os termos principais são devidamente definidos para que não haja dúvidas.

Peço que responda ao inquérito o mais breve possível (até 10 de abril).

Agradeço desde já sua contribuição.

Com meus melhores cumprimentos,

Emerson Wagner Mainardes
Aluno do Doutoramento em Gestão da Universidade da Beira Interior (UBI)

Há 14 perguntas neste inquérito

Grupo 1: Principais *Stakeholders* da Universidade

1) Da seguinte lista, escolha os cinco *stakeholders* que você considera mais importantes para a Universidade:

Definição de *Stakeholder*: indivíduo ou grupo de indivíduos que influencia ou é influenciado pelos objetivos da organização (Freeman, 1984).

Escolha no máximo 5 respostas:

- Alunos
- Corpo docente e/ou investigadores
- Empregadores
- Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento
- Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)
- Município onde a universidade está localizada

- Governo nacional / ministérios / agências de acreditação
- Funcionários não docentes
- Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)
- Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)
- Sociedade Portuguesa em geral
- Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)
- Ordens profissionais
- Financiadores privados (*business angels*, empresas de capital de risco, investidores)
- Escolas de nível secundário
- Associações empresariais/comerciais
- Famílias dos alunos
- Ex-alunos
- Comunidades científicas e suas publicações
- União Européia
- Alunos estrangeiros
- Outro:

2) Na sua opinião, no quadro abaixo indicado, qual é a influência de cada stakeholder sobre a universidade, e vice versa?

Por favor, escolha uma resposta apropriada para cada item:

<i>Stakeholder</i>	Só influencia a universidade	Só é influenciado pela universidade	Influencia e é influenciado pela universidade	Não influencia e não é influenciado pela universidade	Não sabe/Não responde
Alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corpo docente e/ou investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Município onde a universidade está localizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Stakeholder</i>	Só influencia a universidade	Só é influenciado pela universidade	Influencia e é influenciado pela universidade	Não influencia e não é influenciado pela universidade	Não sabe/Não responde
empresas, serviços)					
Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociedade Portuguesa em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordens profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas de nível secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações empresariais/comerciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Famílias dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ex-alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidades científicas e suas publicações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
União Européia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alunos estrangeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grupo 2: Classificação dos *Stakeholders*

3) Na sua opinião, qual é o grau de poder que cada *stakeholder* abaixo indicado possui sobre a universidade?

Definição de Poder: habilidade para levar alguém a fazer alguma coisa que ele não teria de fazer sem ser solicitado; o poder do *stakeholder* sobre a organização pode ser coercivo (força ou ameaça), normativo (legislação, meios de comunicação) ou utilitário (detém recursos ou informações) (Mitchell, Agle e Wood, 1997).

Por favor, escolha uma resposta apropriada para cada item:

<i>Stakeholder</i>	0=Nenhum poder	1=Pouco poder	2=Médio poder	3=Alto poder	4=Muito Alto poder	Não sabe/Não responde
Alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Stakeholder</i>	0=Nenhum poder	1=Pouco poder	2=Médio poder	3=Alto poder	4=Muito Alto poder	Não sabe/Não responde
Corpo docente e/ou investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Município onde a universidade está localizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociedade Portuguesa em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alta gestão das universidades (equipe reitoral, conselho geral, CRUP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordens profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas de nível secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações empresariais/comerciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Famílias dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ex-alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidades científicas e suas publicações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Stakeholder</i>	0=Nenhum poder	1=Pouco poder	2=Médio poder	3=Alto poder	4=Muito Alto poder	Não sabe/Não responde
União Européia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alunos estrangeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) Qual é o nível de legitimidade das solicitações e exigências de cada *stakeholder* abaixo indicado?

Definição de Legitimidade: direito percebido que um indivíduo ou grupo tem, para fazer uma solicitação ou exigência a outra parte; isto é, são as solicitações e exigências do *stakeholder* para com a universidade (Mitchell, Agle e Wood, 1997).

Por favor, escolha uma resposta apropriada para cada item:

<i>Stakeholder</i>	0=Nenhuma legitimidade	1=Pouca legitimidade	2=Média legitimidade	3=Alta legitimidade	4=Muito Alta legitimidade	Não sabe/Não responde
Alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corpo docente e/ou investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Município onde a universidade está localizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidade da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociedade Portuguesa em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alta gestão das universidades (equipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Stakeholder</i>	0=Nenhuma legitimidade	1=Pouca legitimidade	2=Média legitimidade	3=Alta legitimidade	4=Muito Alta legitimidade	Não sabe/Não responde
reitoral, conselho geral, CRUP)						
Ordens profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas de nível secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações empresariais/comerciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Famílias dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ex-alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidades científicas e suas publicações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
União Européia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alunos estrangeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Qual é o nível de prioridade (urgência) no atendimento da universidade às solicitações e exigências de cada um dos *stakeholders* abaixo indicados?

Definição de Prioridade (Urgência): necessidade imediata de acção; determina o tempo de resposta da organização relativamente às solicitações dos *stakeholders* (Mitchell, Agle e Wood, 1997).

Por favor, escolha uma resposta apropriada para cada item:

<i>Stakeholder</i>	0=Nenhuma urgência	1=Pouca urgência	2=Média urgência	3=Alta urgência	4=Muito Alta urgência	Não sabe/Não responde
Alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corpo docente e/ou investigadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresas parceiras de investigação e desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras universidades e/ou instituições de ensino superior (públicas ou privadas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Município onde a universidade está localizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Governo nacional / ministérios / agências de acreditação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários não docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidade da	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Stakeholder</i>	0=Nenhuma urgência	1=Pouca urgência	2=Média urgência	3=Alta urgência	4=Muito Alta urgência	Não sabe/Não responde
localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços)						
Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociedade Portuguesa em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alta gestão das universidades (equipa reitoral, conselho geral, CRUP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordens profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas de nível secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Associações empresariais/comerciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Famílias dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ex-alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunidades científicas e suas publicações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
União Européia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alunos estrangeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grupo 3: Caracterização do Respondente

6) Qual a universidade onde exerce funções?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Universidade do Algarve
- Universidade dos Açores
- Universidade da Beira Interior
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade da Madeira
- Universidade do Minho
- Universidade Nova de Lisboa

- Universidade Técnica de Lisboa
 Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

7) Qual o Departamento/Seção/Centro/Núcleo onde exerce funções?

Escreva aqui a sua resposta:

8) Qual a sua idade?

Escreva aqui a sua resposta:

9) Qual o seu gênero?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Masculino
 Feminino

10) Qual é a sua função atual? Mesmo que exerça mais de uma função, opte somente por uma, preferencialmente a de mais alto grau hierárquico na universidade.

Escolha no máximo 1 resposta:

- Equipe reitoral
 Presidente de faculdade
 Presidente de centro/núcleo de investigação
 Presidente de departamento
 Diretor de curso
 Professor
 Gestor administrativo / Diretor de serviços
 Técnico especializado
 Funcionário administrativo
 Outro:

11) Há quanto tempo (em anos) trabalha na universidade?

Escreva aqui a sua resposta:

12) Quantos anos possui de experiência profissional fora do meio universitário?

Escreva aqui a sua resposta:

13) Se é docente, quantos anos possui de experiência? Caso nunca tenha trabalhado como docente, coloque 0 (zero).

Escreva aqui a sua resposta:

14) Qual é o seu grau de formação acadêmica?

Escolha no máximo 1 resposta:

- até 12º ano

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Agregado
- Outro:

Obrigado por ter preenchido este Inquérito!

**APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA
AVALIAR AS EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUESAS**

AVALIAÇÃO DAS EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS

- Avalia a missão e a relevância da universidade segundo os alunos;
- Avalia a influência mútua entre alunos e universidade;
- Avalia as expectativas e satisfação dos alunos;
- Avalia a participação e contribuição dos alunos para com a universidade.

Estimado Aluno,

Este inquérito faz parte de um projeto de investigação que culminará com a defesa de minha tese de Doutoramento em Gestão, sendo que um dos pontos trata da gestão dos relacionamentos da Universidade Pública Portuguesa com seus alunos. O objetivo desta etapa do meu trabalho é avaliar a percepção dos alunos quanto à missão, relevância e influência da universidade, as expectativas, satisfação e participação dos alunos no seu curso e na sua universidade. O resultado final de meu projeto pretende identificar um novo modelo de gestão para as universidades.

Este inquérito está sendo enviado a todos os alunos das Universidades Públicas Portuguesas.

A sua opinião é muito importante na minha investigação, portanto peço que dê sua contribuição, respondendo às perguntas. O tempo médio de resposta ao questionário é de 10 minutos.

Peço que responda ao inquérito o mais breve possível (até 21 de maio).

Agradeço desde já sua contribuição..

Com meus melhores cumprimentos,

Emerson Wagner Mainardes
Aluno do Doutoramento em Gestão da Universidade da Beira Interior (UBI)

Há 19 perguntas neste inquérito

1) Entre as opções abaixo, escolha a afirmação que, no seu entender, reflete a MISSÃO da UNIVERSIDADE:

Escolha no máximo 1 resposta:

- Preparar as pessoas para fazer o que gostam
- Formar profissionais para o mercado de trabalho
- Produzir e disseminar conhecimentos
- Desenvolver intelectualmente as pessoas
- Formar pessoas para a sociedade
- Outro:

2) A UNIVERSIDADE é uma organização RELEVANTE para a SOCIEDADE?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Não, porque... (explique ao lado)

- Sim, porque forma importantes elites intelectuais para o país
- Sim, porque forma pessoas com mais conhecimentos, que fazem o país crescer e se desenvolver
- Sim, porque faz a ligação entre os jovens e o mercado de trabalho
- Sim, porque faz as pessoas se auto-desenvolverem
- Sim, porque forma os futuros profissionais, governantes, empresários do país
- Sim, porque cria e dissemina os conhecimentos
- Sim, porque... (explique ao lado)

3) A UNIVERSIDADE é uma organização RELEVANTE para seus ALUNOS?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Não, porque... (explique ao lado)
- Sim, porque mostra o mundo real aos seus alunos
- Sim, porque propicia aos alunos mais e melhores conhecimentos (pessoais e/ou profissionais)
- Sim, porque oferece aos alunos contato com a realidade específica de uma profissão
- Sim, porque prepara os alunos para o mercado de trabalho
- Sim, porque prepara os alunos para o futuro
- Sim, porque... (explique ao lado)

4) A forma de ser e estar da UNIVERSIDADE INFLUENCIA seus ALUNOS?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Não, porque... (explique ao lado)
- Sim, porque influencia as futuras opções profissionais do aluno (onde irá trabalhar, o que fará profissionalmente, entre outros)
- Sim, porque influencia o comportamento e as atitudes (atuais e futuras) dos alunos
- Sim, porque influencia as futuras opções pessoais do aluno (onde irá morar, estilo de vida, entre outros)
- Sim, porque... (explique ao lado)

5) Considera que os ALUNOS exercem INFLUÊNCIA sobre a sua UNIVERSIDADE?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Não, porque... (explique ao lado)
- Sim, porque as expectativas, desejos, necessidades dos alunos obrigam a universidade a mudar de alguma forma
- Sim, porque a mobilização dos alunos para exigir ou sugerir mudanças na universidade faz a gestão da instituição propor mudanças
- Sim, porque é o aluno que leva a imagem da universidade para a sociedade
- Sim, porque é o atual ou ex-aluno quem mais indica a universidade para potenciais candidatos a alunos no ensino superior
- Sim, porque... (explique ao lado)

6) Relativamente às afirmações que se seguem, indique, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), quais eram as suas EXPECTATIVAS ao ENTRAR na UNIVERSIDADE?

Por favor, escolha uma resposta apropriada para cada item:

Demandas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	NT=Não sabe / Não responde
Que o curso tivesse um alto grau de exigência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer novos amigos e ter uma vida acadêmica bem animada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que o curso me proporcionasse um bom emprego após a conclusão do mesmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter mais aulas práticas do que teóricas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disciplinas atualizadas, interessantes e ligadas à realidade social e da profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade apoiasse financeiramente os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade oferecesse uma boa infraestrutura para os alunos (tanto no curso como em geral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade prestasse bons serviços (bibliotecas, serviços acadêmicos, residências, alimentação, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma boa coordenação entre os professores do meu curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Demandas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	NT=Não sabe / Não responde
sempre disponíveis aos alunos						
Realizar investigações científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que as aulas fossem motivantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade fosse ágil e adaptável às necessidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que os processos burocráticos na universidade fossem claros e bem definidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade contasse com uma estrutura tecnológica atualizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade tivesse fortes ligações com o mercado de trabalho em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que o curso e a universidade permitisse minha liberdade de pensar e me expressar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que eu tivesse novas experiências de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade facilitasse os relacionamentos com outras universidades (no país e no estrangeiro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que fosse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Demandas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	NT=Não sabe / Não responde
possível eu trabalhar como voluntário em causa sociais locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha realização pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade me ensinasse a gerir o meu tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade propiciasse um ambiente agradável e seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que após meu curso, eu fosse valorizado no mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que a universidade propiciasse eventos relacionados ao meu curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) Ao entrar na universidade, sua EXPECTATIVA GERAL com relação ao CURSO era?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Muito baixa
- Baixa
- Média
- Alta
- Muito alta
- NT=Não sabe / Não responde

8) Ao entrar na universidade, sua EXPECTATIVA GERAL com relação à UNIVERSIDADE era?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Muito baixa
- Baixa
- Média
- Alta

Muito alta

NT=Não sabe / Não responde

9) Com relação aos itens abaixo, sua SATISFAÇÃO ATUAL é:

Por favor, escolha uma resposta apropriada para cada item:

Demandas	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	NT=Não sabe / Não responde
Grau de exigência do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer novos amigos e ter uma vida acadêmica bem animada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade de um bom emprego após a conclusão do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais aulas práticas do que teóricas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disciplinas atualizadas, interessantes e ligadas à realidade social e da profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio financeiro da universidade aos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infra-estrutura da universidade e do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços da universidade (bibliotecas, serviços acadêmicos, residências, alimentação, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação entre os professores do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidade dos professores do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de investigações científicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Demandas	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	NT=Não sabe / Não responde
Agilidade e adaptabilidade da universidade às necessidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processos burocráticos da universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrutura tecnológica da universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ligações da universidade com o mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liberdade dada aos alunos para pensar e se expressar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiências obtidas na vida acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamentos com outras universidades (nacionais e/ou estrangeiras)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de trabalhos voluntários em causas sociais locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentimento de realização pessoal (cumprir o objetivo de realizar um curso superior)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aquisição da capacidade de gerir o próprio tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente propiciado pela universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorização dos alunos do curso no mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de eventos relacionados ao curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Sua SATISFAÇÃO GERAL com seu CURSO é?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Muito insatisfeito
- Insatisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Satisfeito
- Muito satisfeito
- NT=Não sabe / Não responde

11) Sua SATISFAÇÃO GERAL com sua UNIVERSIDADE é?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Muito insatisfeito
- Insatisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Satisfeito
- Muito satisfeito
- NT=Não sabe / Não responde

12) Considera que PARTICIPA ativamente no intuito de contribuir para o CRESCIMENTO e DESENVOLVIMENTO do seu CURSO e da sua UNIVERSIDADE?

Por favor, escolha todas as que se aplicam:

- Não, porque... (explique ao lado)
- Não, e nem faço esforço para isto
- Não, tento contribuir, mas não sei como
- Sim, procuro trazer e disseminar conhecimentos externos para dentro do curso e da universidade
- Sim, contribuo ao participar dos projetos de investigação científica do curso
- Sim, contribuo com sugestões de melhoria ao participar do núcleo académico do curso
- Sim, sempre que posso, divulgo a universidade em eventos externos à instituição
- Sim, indico a universidade a potenciais candidatos a alunos
- Sim, sempre procuro os gestores do curso e/ou da universidade para expor solicitações minhas ou de meus colegas
- Sim, procuro levar muito a sério e de modo responsável o curso que estou fazendo
- Sim, sempre que posso, procuro ajudar e participar dos eventos do curso e da universidade
- Sim, me interesso pelos assuntos que afetam o curso e/ou a universidade e procuro contribuir de alguma forma
- Sim, porque... (explique ao lado)

13) Em que UNIVERSIDADE está matriculado?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Universidade do Algarve
- Universidade dos Açores
- Universidade da Beira Interior

- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade da Madeira
- Universidade do Minho
- Universidade Nova de Lisboa
- Universidade Técnica de Lisboa
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

14) Qual é o CICLO de estudo em que está matriculado?

Escolha no máximo 1 resposta:

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Outro:

15) Qual é o CURSO que está frequentando?

Escreva aqui a sua resposta:

16) Qual é sua IDADE?

Escreva aqui a sua resposta:

17) Qual é seu GÉNERO?

Escolha no máximo 1 resposta:

- Feminino
- Masculino

18) Quantos anos possui de experiência profissional NA ÁREA do seu curso?

Escreva aqui a sua resposta:

19) Quantos anos possui de experiência profissional FORA DA ÁREA do seu curso?

Escreva aqui a sua resposta:

Obrigado por ter preenchido este Inquérito!

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO A 10 EDITORES DE
PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS INDEXADAS AO ISI**

PESQUISA EXPLORATÓRIA COM EDITORES

Dear Editor,

My name is Emerson Mainardes. I am a PhD Student in Management from the University of Beira Interior (UBI), Covilhã/Portugal. I am developing my research for the realization of my thesis. My research is about the Management of Relationships with Stakeholders in Portuguese Public University. It was already an initial search, where identified and qualified for importance the stakeholders of the universities investigated. Stakeholders defined here as individual or group that affects and/or is affected by organization (Freeman, 1984). After examination of the initial research, it was found that among the main stakeholders of the universities are the scientific publications.

As an important stakeholder for the universities, it was decided to investigate the expectations, needs and desires of the editors of scientific publications about the university organization, for in sequence, be possible to identify models of management of universities that meet these requirements. So, we turn to you, as editor of a prestigious journal in your area (indexed in ISI), with conviction that is a key-responder that can greatly contribute to the success of this exploratory research. On this account a lot of new scientific developments of your area of expertise pass through you.

This research is being conducted, with the collaboration of 20 editors of scientific journals belonging to different field of knowledge. Upon receipt of your answers, will be exploratory analysis of expectations, needs and desires of the editors of scientific publications. The next phase will test the findings of the exploratory study, along with a significant sample of editors of journals classified in the ISI database.

As you can understand, I can not interview you personally, because your geographic spread throughout the world. For this reason, sending down a set of questions for which I ask your attention and send me your answers, thus making possible the realization of my research. I ask you please answer them the way you find most convenient. As this is a initial research, exploratory, if you have any more comment, please be indicated.

To operate the questionnaire, I ask you write down your answers below each question and return it via this same email. To meet to schedule, I appreciate your response by April 23.

Best Regards,

Emerson Wagner Mainardes
PhD Student in Management
University of Beira Interior (UBI)
Covilhã / Portugal
emerson.wm@sapo.pt

QUESTIONS

Objective: Perception of the Mission of University

1. In your view, what is the mission of the university?

Objective: Relevance of University

2. In your opinion, do you see the university as an organization relevant to society? Explain.

3. According to your opinion, what is the relevance of the university for the scientific publications in general?

Objective: Reciprocal Influence between Universities and Scientific Publications

4. In your opinion, what is the current influence that universities have on scientific publications?

5. Inversely, what is the influence that current scientific publications have on universities?

Objective: Expectations, Needs and Desires of Scientific Publications about Universities

6. What are the expectations that editors of scientific publications have about universities?

7. What do you desire that an university does for to meet the expectations of editors of scientific publications?

8. Why the university is necessary for scientific publications?

Objective: Current Reality Universities

9. From the viewpoint of the editors of scientific publications, how is the university today? How was in the past? Match differences and similarities between the current and past.

Objective: Ideal University

10. In your opinion, how should be a university that meets the expectations, needs and desires of scientific publications?

Objective: Participation in University

11. Indicate which has been his contribution as editor for the development of universities.

**APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E TEXTO
DO *EMAIL* ENVIADO PARA AVALIAR AS EXPECTATIVAS E
SATISFAÇÃO DOS EDITORES DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS**

EVALUATION OF EXPECTATIONS AND SATISFACTION OF SCIENTIFIC JOURNALS EDITORS

This research:

- Evaluate the mission and relevance of the university according to the editors opinion;
- Evaluates the mutual influence between scientific journals and the university;
- Assesses the editors expectations and satisfaction about the university;
- Evaluates the participation and contribution of the editors and their scientific publications to the university.

Dear Editor,

This survey is part of my PhD research project in Management. This part investigates the perceptions of the scientific communities about the university. The purpose of this stage of my work is to evaluate the perception of the editors of scientific journals regarding the mission, relevance and influence of the university, expectations, satisfaction and participation of editors and their scientific publications to the development of universities. The end result of my project is to identify a new management model for universities.

The options of answers to each question were obtained in a qualitative study conducted with 10 editors of scientific publications in different fields of study.

This survey is being sent to sample scientific journals indexed in ISI.

Your opinion is very important in my research, so I ask you to give your contribution, answering the questions in this questionnaire. The answers just take 8 minutes of your time.

I would be grateful if you could answer as soon as possible (until May 30).

Thank you in your contribution.

Best regards,

Emerson Wagner Mainardes
PhD Student in Management
University of Beira Interior (UBI)
Covilhã/Portugal

There are 16 questions in this survey

1) Among the options below, choose the statement that in your view, reflects the mission of the university:

Please choose at most 1 answer:

- To preserve, develop, transmit and apply knowledge across generations
- To produce and disseminate knowledge
- To develop science
- To create knowledge and educate people

- To meet the needs of society
- Other:

2) In your opinion, is the university a relevant organization to society?

Please choose at most 3 answers:

- No, because... (explain)
- Yes, because it provides knowledge for social development
- Yes, because it provides new knowledge and better educated people to society
- Yes, because it creates and disseminates knowledge, necessary to countries development
- Yes, because it educates people who will develop society
- Yes, because it seeks to solve society's problems
- Yes, because ... (explain)

3) In your opinion, is the university a relevant organization for scientific publications?

Please choose at most 3 answers:

- No, because ... (explain)
- Yes, because it is the organization where researchers do their research and provides the means to conduct investigations to be published
- Yes, because many scientific journals are supported by the university
- Yes, because it hosts the scientific community
- Yes, because it allows conducting researches, which are the inputs for scientific publications
- Yes, because it provides researchers access to scientific publications
- Yes, because ... (explain)

4) In your opinion, are the scientific publications influenced by the current model of the universities?

Please choose at most 3 answers:

- No, because ... (explain)
- Yes, because the university decisions can influence the creation and maintenance of scientific journals
- Yes, because the universities define the resources that will be used for scientific publications
- Yes, because universities can influence the content, direction, or the processes of scientific publications
- Yes, because universities can encourage (or not) the scientific publication of their teachers and/or researchers, for example, as a criterion for career progression
- Yes, because universities can influence the research towards a particular field of knowledge
- Yes, because ... (explain)

5) In your opinion, do you consider that scientific journals influence the university?

Please choose at most 3 answers:

- No, because ... (explain)
- Yes, because they can influence the direction of research within the university
- Yes, because they may influence the receipt of funds by the university
- Yes, because they can contribute to the allocation of internal resources within the university (eg, more resources for those who publish more)
- Yes, because they help to increase internal skills in the university
- Yes, because they increase researchers networking
- Yes, because ... (explain)

6) As editor of a scientific journal, for the statements below, indicate on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), your expectations about the university?

Please choose the appropriate response for each item:

	Strongly disagree	Partially Disagree	Neither agree nor disagree	Partially agree	Strongly agree	Do not know / no answer
The university provides the necessary infrastructure for the development of research	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university provides financial support for research with its own resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university provides financial support for research with its external resources capture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university allows the existence of the research career	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university involves students in their investigations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The academic curricula include time for research	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university helps its researchers approximate sponsors and companies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university allows researchers to access scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university encourages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Strongly disagree	Partially Disagree	Neither agree nor disagree	Partially agree	Strongly agree	Do not know / no answer
cooperation between researchers from different universities						
The university suggests research lines that are consistent with the strategies of the university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university facilitates the disclosure and dissemination of research results	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university encourages the development of basic research	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university recognizes the researchers merit in the dissemination of scientific knowledge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university provides infrastructure to host the scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university provides financial support to its own scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university provides time to those teachers and / or researchers engaged in the publications management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university provides administrative staff to support the management of scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university does not interfere in the direction and / or content of scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Strongly disagree	Partially Disagree	Neither agree nor disagree	Partially agree	Strongly agree	Do not know / no answer
encourages the creation of new scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university encourages the continuous improvement of scientific journals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university encourages and supports scientific events at the university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The university encourages and supports the participation of their teachers and / or researchers in scientific events	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) As editor of a scientific journal, which is your general expectation regarding current universities?

Please choose at most 1 answer:

- Very low
- Low
- Mean
- High
- Very high
- Do not know / no answer

8) As editor of a scientific journal, which is your satisfaction degree with:

Please choose the appropriate response for each item:

	Very dissatisfied	Dissatisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Satisfied	Very satisfied	Do not know / no answer
The current infrastructure that universities provide for the development of research	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The own financial support that universities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Very dissatisfied	Dissatisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Satisfied	Very satisfied	Do not know / no answer
provide for the development of research	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The financial support obtained from third parties that universities provide for the development of research	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The existence of researchers with exclusive dedication to research in the universities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The encouragement of students involvement in researches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The time devoted in academic curricula to develop research	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The support given to researcher to develop relationship with sponsors and firms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The access provided to scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The support given to researchers networking development	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The match between university strategies and research lines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The dissemination made by	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Very dissatisfied	Dissatisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Satisfied	Very satisfied	Do not know / no answer
universities regarding research results						
The encouragement of basic research development	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The universities effort to recognize the merit of researchers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The infrastructure provided by universities to accommodate scientific journals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The financial assistance given by universities to their scientific journals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The time provided to teachers and/or researchers to manage scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The administrative assistance provided by universities for the management of scientific publications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The intellectual freedom given by universities to the editors of scientific journals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The encouragement of the university to	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Very dissatisfied	Dissatisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Satisfied	Very satisfied	Do not know / no answer
create new scientific journals						
The encouragement of the university to continuous improvement of current scientific journals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The interest of the university to host scientific events	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The support given to teachers and/or researchers to participate in scientific events	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9) As editor of a scientific journal, which is your overall degree of satisfaction with current universities? *

Please choose at most 1 answer:

- Very dissatisfied
- Dissatisfied
- Neither satisfied nor dissatisfied
- Satisfied
- Very satisfied
- Do not know / no answer

10) As an editor, do you believe that you participate actively in order to contribute to the growth and development of the universities?

Please choose all that apply:

- No, because... (explain)
- Yes, because my decisions on publishing and the evaluations of reviewers contribute to the improvement of research at a university
- Yes, because having indexed scientific journals within the university increase the credibility and image of the university
- Yes, because promote the names of the universities where researchers belongs
- Yes, because I offer guidance for universities to improve their scientific research
- Yes, because I recognize and promote the universities that support scientific research in specific fields

Yes, because I contribute to disseminate the contacts of the university to scientific world

Yes, because... (explain)

11) Where do you live? (only country)

Please write your answer here:

12) Which is the country where your scientific journal is hosted?

Please write your answer here:

13) How old are you?

Please write your answer here:

14) Which is your gender?

Please choose at most 1 answer:

Female

Male

15) How many years at experience do you have in science?

Please write your answer here:

16) How many years at experience do you have as an editor?

Please write your answer here:

Submit your survey.

Thank you for completing this survey.

EMAIL

Dear Editor,

My name is Emerson Mainardes. I am a PhD Student in Management from the University of Beira Interior (UBI), Covilhã/Portugal. I am developing a research for my thesis. The research is about Stakeholders and Relationships in the Portuguese Public University. In a first step an initial research was developed, to identify and qualify in order of importance the stakeholders relevant for the universities investigated. Stakeholders are defined here as an individual or group, that affects and/or is affected by the organization (Freeman, 1984). The data analysis of the initial research, allows identifying that among the main stakeholders of the universities are the scientific publications.

As an important stakeholder for the universities, it was decided to investigate the expectations, needs and desires of the editors of scientific publications about the university organization, for in sequence, try to identify models of universities management that meet these requirements. So, we contact you, as editor of a

prestigious journal in your area (indexed in ISI), with the conviction that you are a key-responder that can greatly contribute to the success of this confirmatory research. It is important to have in mind that a lot of new scientific developments of your area of expertise pass through you.

The first step of the research was an exploratory research, with the collaboration of 10 editors of scientific journals belonging to different fields of knowledge. This step of the research tests the findings of the exploratory study, with a significant sample of editors of journals classified in the ISI database.

As you can understand, I cannot interview you personally because your location spreads throughout the world. For this reason, I am sending below a link that contains the questionnaire for which I kindly ask your attention and the favor to resend me, to make possible the achievement of this research.

<http://intranet.fcsaude.ubi.pt/limesurvey/index.php?sid=63591&newtest=Y&lang=en>

To meet the schedule, I appreciate your response by May 30.

By the way, do not worry! The anonymity of the answers will be preserved.

Best Regards,

Emerson Wagner Mainardes
PhD Student in Management
University of Beira Interior (UBI)
Covilhã / Portugal
emerson.wm@sapo.pt