



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO (ILATIT)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ENERGIA & SUSTENTABILIDADE

DIMENSÕES PERCEPTIVAS SOBRE SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE MULTICASOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU – PR

Aline Cristiane Rocha Lacerda

Foz do Iguaçu - PR

2024



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO (ILATIT)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ENERGIA & SUSTENTABILIDADE

DIMENSÕES PERCEPTIVAS SOBRE SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE MULTICASOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU – PR

Nome: Aline Cristiane Rocha Lacerda

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal da Integração Latino-Americana como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Energia e Sustentabilidade.

Área: Interdisciplinar.

Linha de pesquisa: **Tecnologias e Processos Sustentáveis.**

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças Cleophas.

Foz do Iguaçu - PR

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

L131

Lacerda, Aline Cristiane Rocha.

Dimensões perceptivas sobre sustentabilidade no contexto acadêmico: uma análise multicasos em cursos de Administração de Foz do Iguaçu – PR / Aline Cristiane Rocha Lacerda. - Foz do Iguaçu, 2024.
177f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade. Foz do Iguaçu – PR, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Cleophas.

1. Cursos de Administração. 2. Educação para a Sustentabilidade. 3. Aprendizagem Social. I. Cleophas, Profa. Dra. Maria das Graças. II. Título.

CDU 37.016:502/504

ALINE CRISTIANE ROCHA LACERDA

**DIMENSÕES PERCEPTIVAS SOBRE SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO
ACADÊMICO: UMA ANÁLISE MULTICASOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO
DE FOZ DO IGUAÇU — PR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal da Integração Latino-Americana como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Energia e Sustentabilidade.

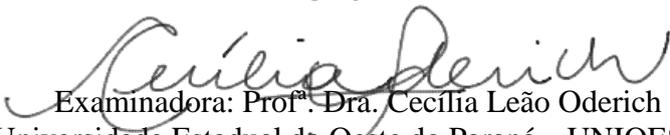
BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRACAS CLEOPHAS PORTO**
Data: 18/03/2024 12:59:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof. Dra. Maria das Graças Cleophas
Universidade Federal da Integração Latino Americana— UNILA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LUCIA NAVARRO LINS BRZEZINSKI**
Data: 15/03/2024 16:13:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora: Prof. Dra. Maria Lúcia Navarro Lins Brzezinski
Universidade Federal da Integração Latino Americana — UNILA


Examinadora: Prof^ª. Dra. Cecília Leão Oderich
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Documento assinado digitalmente
 **ROSELY CANDIDA SOBRAL**
Data: 15/03/2024 12:15:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora: Prof^ª. Dra. Rosely Cândida Sobral
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Documento assinado digitalmente
 **CAROLINE DA COSTA SILVA GONCALVES**
Data: 15/03/2024 15:37:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora: Prof^ª. Dra. Caroline Da Costa Silva Gonçalves
Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA

Foz do Iguaçu, 29 de fevereiro de 2024

A meu esposo Cleomar e aos meus filhos, Gabriel e Alana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos meus ancestrais e todas as narrativas que me trouxeram até aqui.

Ao meu esposo Cleomar Roberto Piacentini. Ele, mais uma vez, em meio a tantas dificuldades, atuou como motivador, cobrindo-me de carinho e amor durante o período do curso e mais, cuidou amavelmente dos nossos filhos amados Gabriel e Alana, ainda muito pequenos. O percurso foi difícil, cheio de desafios, mas você esteve sempre ali, me apoiando, demonstrando todo seu amor verdadeiro. Obrigada pela parceria e incentivo, Cleomar.

Ao meu filho, Gabriel, que apesar de não compreender o que seja um Doutorado, mais uma vez sofreu a minha ausência em inúmeros momentos. Como foi doloroso renunciar sua companhia para se dedicar a este processo. Espero que um dia você possa ter orgulho de sua mãe. E que essa experiência sirva de incentivo para você buscar os seus sonhos. Foi por você!

À minha filha, Alana, por me presentear com a sua chegada. Obrigada por me escolher, pela companhia nas noites de estudos e por me ajudar a lembrar da força que tenho. Você foi um marco na minha trajetória acadêmica. Uma garota forte, doce e feliz. Tudo o que precisei para chegar até o final. Obrigada minha filha amada, VOCÊ VEIO PARA ME SALVAR. Espero servir de inspiração para você trilhar sua jornada também.

À minha mãe, Elizabeth, que sempre serviu de inspiração, pois nunca recuou independentemente do tamanho da dificuldade – eu te amo, mãe!

Aos meus irmãos, Cláudia e André pelo apoio e companheirismo. A ajuda de vocês foi essencial para que eu tivesse tranquilidade para continuar.

À minha sogra Marli Hahn e aos meus cunhados Josmar e Aline Piacentini por amarem meus filhos e me apoiarem nesta caminhada.

À minha orientadora, professora Doutora Maria das Graças Cleophas, pela condução sensível e respeitosa em cada etapa, compreendendo meus tempos e modos na construção da pesquisa. Com paciência ela me acompanhou e, como amiga, compreendeu minhas limitações. Sem ela não teria conseguido. Muito obrigada, professora GRAÇA! GRATIDÃO é a palavra que define o sentimento que tenho por todos os ensinamentos que me passou durante este período.

Às amigas que me permitiram seguir com leveza e alegria entre tantos desafios. Em especial, à minha mentora Clari Terezinha Hahn e minha amiga Alcina Maria Rodrigues Fresta, pela escuta atenta, apoio e encorajamento no processo do Doutorado e em tantos outros processos...

À amiga Aline Collyer Lebid, por sonhar e realizar comigo conversas nos tempos tão adversos da pandemia, incentivando esta pesquisa. Gratidão por todas as trocas e observações valiosas – não apenas sobre a tese... também à Marta Lopes por todas as seções de aprendizagem nos anos que seguiram, desfrutar do seu profissionalismo, ao longo deste período, foi um privilégio – Obrigada, Marta!

Agradeço à Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade – PPGIES da Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, Doutora Caroline da Costa Silva Gonçalves e a todos os professores e pelos conhecimentos transmitidos.

Aos colegas do PPGIES pelo aprendizado e convívio. A todas as histórias que me constituíram e que juntas escreveram comigo esta tese.

Às Instituições de Ensino Superior participantes desta pesquisa por permitirem construir minha história acadêmica juntamente com elas. Coordenadores, professores e acadêmicos foi uma experiência magnífica. Obrigada!

Agradeço, também, a todos os meus alunos que torceram e acompanharam a minha jornada. Espero ser uma profissional melhor e dar a eles exemplo e ânimo na trajetória acadêmica que percorrerão.

Às professoras que compuseram a banca avaliadora desta tese, as quais externo admiração e gratidão pelas contribuições dadas a esta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Bolsa Institucional (PROBIU) da UNILA, pela concessão da bolsa de estudos.

Nenhum dia é como o outro, mas todos podem ser maravilhosos se você se importar menos e amar mais.

Cleomar R. Piacentini

LACERDA. Aline Cristiane Rocha. **Dimensões Perceptivas sobre Sustentabilidade no Contexto Acadêmico:** Uma Análise Multicasos em Cursos de Administração de Empresas de Foz do Iguaçu-PR. 2024. 177 f. Tese (Doutorado em Energia e Sustentabilidade) – Universidade Federal da Integração Latino Americana. Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa visa ampliar os debates sobre educação para a sustentabilidade, ao analisar, com base em estudos sobre o tema e investigações sobre aprendizagem social e organizacional, como os Cursos de Administração de três Instituições de Ensino Superior (IES) em Foz do Iguaçu integram a sustentabilidade em seus currículos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, que estabeleceu como estratégia de pesquisa a abordagem multicascos. Nas etapas de coleta e análise de dados foram utilizados métodos qualitativos. A pesquisa foi realizada em três IES, duas de caráter particular e uma pública, especificamente, nos Cursos de Administração de Empresas. A entrevista semiestruturada, com coordenadores, professores, e a entrevista em grupo, com os acadêmicos foram as principais técnicas de coleta de dados, complementadas por análises nos documentos oficiais das instituições. Os resultados revelaram que as IES analisadas têm se organizado para trabalhar a temática de sustentabilidade, embora o tema não seja evidenciado nos objetivos e no foco dos cursos. As disciplinas que envolvem o tema estão se desenvolvendo nos cursos e os professores têm trabalhado a sustentabilidade, baseando-se, na maior parte das vezes, em suas vivências sociais dentro e fora do âmbito acadêmico, mas sem considerar a perspectiva interdisciplinar que o tema requer, ou seja, o tratamento do tema é fragmentado e individualizado. Apesar de utilizarem diferentes estratégias de ensino, o que pode representar um modelo de ensino mais condizente com a educação para a sustentabilidade, é possível afirmar, a partir dos resultados obtidos, que, em algumas situações, os professores posicionam-se no sentido de adaptar a temática ao modelo tradicional de ensino em Administração. Empregam métodos convencionais de avaliação, incluindo provas, trabalhos e observações dos alunos em atividades. Nos três casos estudados, observou-se receptividade ao tema, com as IES oferecendo recursos e suporte para o fortalecimento da temática, como bibliotecas físicas e virtuais, parcerias com associações, eventos, palestras, campanhas, mostras científicas, entre outros. Mesmo com o ensino fragmentado, os resultados revelaram que as atividades acadêmicas têm tornado os acadêmicos mais conscientes e interessados em contribuir com a sociedade. Tendo como maior desafio a resistência em aprender sobre sustentabilidade. Os processos de aprendizagem social envolvendo a sustentabilidade mais mencionados pelos coordenadores e professores foram: aprendizado a partir da investigação e da reflexão; aprendizado a partir do compartilhamento de ideias e experiências na instituição e o aprendizado a partir da experiência, na prática. O significado do conceito de sustentabilidade mais evidenciado pelos acadêmicos foi que sustentabilidade é pensar nas gerações futuras. Em síntese, a análise dos resultados das três IES indica que suas diversas abordagens, quando compartilhadas, podem complementar-se mutuamente, contribuindo para a reorientação e o fortalecimento do tema da sustentabilidade nos cursos de Administração. Ademais, visando contribuir com a transposição do discurso da sustentabilidade para a prática, especialmente, nos currículos dos Cursos de Administração, um modelo de educação sustentável denominado SEARA foi proposto.

Palavras-chave: Cursos de Administração; Educação para a Sustentabilidade; Aprendizagem Social.

LACERDA. Aline Cristiane Rocha. **Dimensões Perceptivas sobre Sustentabilidade no Contexto Acadêmico: Uma Análise Multicasos em Cursos de Administração de Empresas de Foz do Iguaçu-PR.** 2024. 177 f. Tese (Doutorado em Energia e Sustentabilidade) – Universidade Federal da Integração Latino Americana. Foz do Iguaçu, 2024.

ABSTRACT

This research aims to expand the debates on education for sustainability, by analyzing, based on studies on the topic and investigations into social and organizational learning, how the Administration Courses of three Higher Education Institutions (HEIs) in Foz do Iguaçu integrate sustainability in their CVs. This is a qualitative, exploratory and descriptive research, which established the multihull approach as a research strategy. In the data collection and analysis stages, qualitative methods were used. The research was carried out in three HEIs, two private and one public, specifically in Business Administration Courses. The semi-structured interview, with coordinators, teachers, and the group interview, with academics were the main data collection techniques, complemented by analyzes of the institutions' official documents. The results revealed that the HEIs analyzed have organized themselves to work on the topic of sustainability, although the topic is not evident in the objectives and focus of the courses. The disciplines that involve the topic are being developed in the courses and teachers have been working on sustainability, based, in most cases, on their social experiences inside and outside the academic sphere, but without considering the interdisciplinary perspective that the topic requires, that is, the treatment of the topic is fragmented and individualized. Despite using different teaching strategies, which may represent a teaching model more consistent with education for sustainability, it is possible to affirm, based on the results obtained, that, in some situations, teachers position themselves to adapt the theme to the traditional model of teaching in Administration. They employ conventional assessment methods, including tests, assignments, and observations of students in activities. In the three cases studied, there was receptivity to the topic, with HEIs offering resources and support to strengthen the topic, such as physical and virtual libraries, partnerships with associations, events, lectures, campaigns, scientific exhibitions, among others. Even with fragmented teaching, the results revealed that academic activities have made academics more aware and interested in contributing to society. The biggest challenge is resistance to learning about sustainability. The social learning processes involving sustainability most mentioned by coordinators and teachers were: learning from investigation and reflection; learning from sharing ideas and experiences in the institution and learning from experience, in practice. The meaning of the concept of sustainability most highlighted by academics was that sustainability is thinking about future generations. In summary, the analysis of the results of the three HEIs indicates that their different approaches, when shared, can complement each other, contributing to the reorientation and strengthening of the theme of sustainability in Administration courses. Furthermore, aiming to contribute to the transposition of sustainability discourse into practice, especially in Administration Courses, a sustainable education model called SEARA was proposed.

Keywords: Business Administration Courses; Education for Sustainability; Social Learning.

LACERDA. Aline Cristiane Rocha. **Dimensões Perceptivas sobre Sustentabilidade no Contexto Acadêmico: Uma Análise Multicasos em Cursos de Administração de Empresas de Foz do Iguaçu-PR.** 2024. 177 f. Tese (Doutorado em Energia e Sustentabilidade) – Universidade Federal da Integração Latino Americana. Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo ampliar los debates sobre educación para la sostenibilidad, analizando, a partir de estudios sobre el tema e investigaciones sobre aprendizaje social y organizacional, cómo las Carreras de Administración de tres Instituciones de Educación Superior (IES) de Foz do Iguaçu integran la sostenibilidad en sus CV. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva, que estableció el enfoque multicasos como estrategia de investigación. En las etapas de recolección y análisis de datos se utilizaron métodos cualitativos. La investigación se realizó en tres IES, dos privadas y una pública, específicamente en Carreras de Administración de Empresas. La entrevista semiestructurada, con coordinadores, docentes, y la entrevista grupal, con académicos, fueron las principales técnicas de recolección de datos, complementadas con análisis de documentos oficiales de las instituciones. Los resultados revelaron que las IES analizadas se han organizado para trabajar el tema de sostenibilidad, aunque el tema no es evidente en los objetivos y enfoque de los cursos. Las disciplinas que involucran el tema se están desarrollando en los cursos y los docentes vienen trabajando la sostenibilidad, a partir, en la mayoría de los casos, de sus experiencias sociales dentro y fuera del ámbito académico, pero sin considerar la perspectiva interdisciplinaria que requiere el tema., el tratamiento del tema es fragmentado e individualizado. A pesar de utilizar diferentes estrategias de enseñanza, que pueden representar un modelo de enseñanza más acorde con la educación para la sostenibilidad, es posible afirmar, con base en los resultados obtenidos, que, en algunas situaciones, los docentes se posicionan para adaptar la temática al modelo tradicional de enseñanza. en Administración. Emplean métodos de evaluación convencionales, incluidas pruebas, tareas y observaciones de los estudiantes en actividades. En los tres casos estudiados hubo receptividad al tema, con las IES ofreciendo recursos y apoyo para fortalecer el tema, como bibliotecas físicas y virtuales, alianzas con asociaciones, eventos, conferencias, campañas, exposiciones científicas, entre otros. Incluso con una enseñanza fragmentada, los resultados revelaron que las actividades académicas han hecho que los académicos sean más conscientes e interesados en contribuir a la sociedad. El mayor desafío es la resistencia a aprender sobre sostenibilidad. Los procesos de aprendizaje social en sostenibilidad más mencionados por coordinadores y docentes fueron: aprender a partir de la investigación y la reflexión; aprender compartiendo ideas y experiencias en la institución y aprender de la experiencia, en la práctica. El significado del concepto de sostenibilidad más destacado por los académicos fue que sostenibilidad es pensar en las generaciones futuras. En resumen, el análisis de los resultados de las tres IES indica que sus diferentes enfoques, cuando se comparten, pueden complementarse, contribuyendo a la reorientación y fortalecimiento del tema de la sostenibilidad en las carreras de Administración. Además, con el objetivo de contribuir a la transposición del discurso de sostenibilidad a la práctica, especialmente en los Cursos de Administración, se propuso un modelo de educación sostenible denominado SEARA.

Palabras clave: Cursos de Administración de Empresas; Educación para la Sostenibilidad; Aprendizaje Social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Objetivos de desenvolvimento sustentável	32
Figura 2- <i>Triple Bottom Line</i>	49
Figura 3-Categorias obtidas a partir dos templates	64
Figura 4-Categorias obtidas a partir dos templates	79
Figura 5-Modelo SEARA	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Os sete princípios PRME	47
Quadro 2-Dados dos coordenadores e professores da Instituição A	73
Quadro 3-Dados dos coordenadores e professores da Instituição B	74
Quadro 4-Dados dos coordenadores e professores da Instituição C	75
Quadro 5-Dados dos acadêmicos das Instituições A, B e C.....	76
Quadro 6-Dimensões e categorias de análise	80
Quadro 7-Objetivos dos Cursos de Administração da IES A, B e C.....	83
Quadro 8-Sustentabilidade no currículo dos Cursos de Administração das IES.....	85
Quadro 9-Disciplinas que tratam do tema de sustentabilidade na IES A.....	86
Quadro 10-Disciplinas que tratam do tema de sustentabilidade na IES B	88
Quadro 11-Disciplinas que tratam do tema de sustentabilidade na IES C	89
Quadro 12 Quadro 12-- Estratégias Didático Pedagógicas das IES A, B E C	95
Quadro 13-Métodos de avaliação da IES A, B e C	96
Quadro 14-Reações dos Acadêmicos das IES A, B e C.....	97
Quadro 15- Dificuldades em ensinar sustentabilidade	98
Quadro 16-Apoios e ou recursos oferecidos pelas IES A, B e C para fortalecer o tema	100
Quadro 17-Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema.....	101
Quadro 18-Sustentabilidade nos outros âmbitos das IES A, B e C.....	103
Quadro 19-Aprender a partir da investigação e reflexão.....	104
Quadro 20-Aprender a partir da preparação das aulas	106
Quadro 21-Aprender a partir da experiência, na prática	107
Quadro 22-Aprender a partir da experiência na instituição.....	110
Quadro 23-Aprender a partir da experiência com outras instituições 1	111
Quadro 24-Aprender a partir de experiências com outras instituições 2.....	112
Quadro 25-Aprender a partir de tensões e conflitos das Relações Sociais.....	113
Quadro 26-Aprender a partir das interações com os acadêmicos.....	114
Quadro 27-Aprender a partir de tensões e conflitos das Relações Sociais.....	116
Quadro 28- Exemplos das percepções dos acadêmicos sobre a estrutura curricular em relação à sustentabilidade	119
Quadro 29-Sobre as disciplinas que desenvolvem o tema sustentabilidade durante o curso .	120
Quadro 30-Recursos ou apoio às Instituições A, B e C oferecem para fortalecerem o tema .	122
Quadro 31-Recursos ou apoio às Instituições A, B e C poderiam oferecer para fortalecerem o tema	124

Quadro 32-Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências.....	125
Quadro 33-Aprender a partir da aprendizagem formal	128
Quadro 34-Aprender a partir da experiência, na prática	129
Quadro 35-Aprender a partir de pesquisas e estudos	130
Quadro 36-Aprender partir de tensões e conflitos.....	131
Quadro 37-Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras.....	132
Quadro 38-Sustentabilidade é cuidado	133
Quadro 39-Sustentabilidade é pensar em outros aspectos.....	134
Quadro 40-Sustentabilidade é agir hoje pensando no amanhã	135
Quadro 41-Sustentabilidade é reduzir desperdícios	135
Quadro 42-Sustentabilidade é conscientização	136
Quadro 43-Sustentabilidade é estratégia	137
Quadro 44-Estrutura Curricular dos Cursos de Administração de Empresas	138
Quadro 45-Ensino do tema sustentabilidade nos cursos de Administração de Empresas.....	141
Quadro 46-O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade	142
Quadro 47-Processos de aprendizagem social para a sustentabilidade	144
Quadro 48-O que os acadêmicos aprenderam sobre sustentabilidade.....	146
Quadro 49-Sustentabilidade na SEARA da Administração de Empresas.....	151

LISTA DE ABREVISTURAS OU SIGLAS

AASHE	<i>Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education</i>
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ACS	Administração da Cadeia de Suprimentos
AUA	<i>Alternative University Appraisal</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
C&L	Cultura e Liderança
CGDM	Comitê Gestor de Desenvolvimento Municipal
CNE	<i>Conselho Nacional de Educação</i>
CI	Conceito Institucional
CPP	Competências Pessoais e Profissionais
CRA	Conselho Regional de Administração
CRES	Contrato em Regime Especial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
EAD	Ensino a Distância
ESD	<i>Education for Sustainable Development</i>
FB	Formação Básica
FC	Formação Complementar
FP	Formação Profissional
GE	Gestão do Estoque
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
JIT	<i>Just In Time</i>
MEC	Ministério da Educação
MRP	<i>Manufacturing Resource Planning</i>
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OS&M	Organização, Sistemas e Métodos
PI	Projetos Integradores
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNM	Planejamento de Necessidade de Materiais
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPGIES	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade
PRME	Princípios para Educação Responsável das Nações Unidas
PTI	Parque Tecnológico de Itaipu
RUPEA	Rede Universitária de programas de Educação Ambiental
SRP	Sistema de Registro de Preços
<i>TBL</i>	<i>Triple Bottom Line</i>
TOC	Teoria das Restrições em Redes de Operações
<i>UNECE</i>	<i>United Nacional Economic Commission for Europe</i>
<i>WoF</i>	<i>Web of Science</i>
3 R	Reduzir, Reciclar e Reutilizar

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	19
1.1 MOTIVAÇÃO.....	19
1.2 JUSTIFICATIVA	20
1.3 OBJETIVOS	25
1.3.1 Geral	25
1.3.2 Específicos.....	26
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	26
II MARCO TEÓRICO.....	27
2.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE SUSTENTABILIDADE	27
2.1.1 Educação Para Sustentabilidade	33
2.1.2 Educação Para a Sustentabilidade no Ensino Superior	36
2.1.3 Reverberações do Ensino em Sustentabilidade	39
2.1.4 Educação Para Sustentabilidade nos Cursos de Administração e Suas Diretrizes	42
2.1.4.1 <i>Triple Buttom Line</i>	48
2.2 APRENDIZAGEM SOCIAL E ORGANIZACIONAL.....	50
2.2.1 Impactos do Ensino e Aprendizagem no Contexto Organizacional	50
2.2.2 Sustentabilidade e Consciência Sustentável nas Organizações	55
2.2.3 O Ensino na Graduação <i>versus</i> o Ensino Organizacional e Seus Agentes	58
III ASPECTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA METODOLOGIA ADOTADA: PESQUISA QUALITATIVA.....	61
3.2 PROCEDIMENTO DE PESQUISA: ESTUDOS MULTICASOS.....	62
3.2.1 Descrição do Caso A	65
3.2.2 Descrição do Caso B	66
3.2.3 Descrição do Caso C	67
3.3 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS	68
3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO PESQUISADOS E SEUS AGENTES	71
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS	77
IV RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
4.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS SOBRE COMO A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE VEM SENDO INSERIDA NESTES CURSOS.	82

4.1.1 Objetivo e Foco dos Cursos de Administração de Empresas das IES A, B e C.....	83
4.1.2 Sustentabilidade na Formação do Administrador.....	84
4.1.3 Sustentabilidade no Currículo do Curso de Administração das IES A, B E C	85
4.1.3.1 Disciplinas que tratam do tema.....	85
4.1.3.2 As diversas disciplinas do curso.....	91
4.1.3.3 Desafios envolvidos no processo de inserção da disciplina de sustentabilidade no curso	92
4.1.3.4 Interdisciplinaridade	94
4.1.4 O Ensino da Sustentabilidade nos Cursos de Administração das IES A, B e C.....	94
4.1.4.1 Estratégias didático pedagógicas.....	94
4.1.4.2 Métodos de avaliação de aprendizagem	95
4.1.4.3 Reações dos Alunos	97
4.1.4.4 Dificuldades relatadas em ensinar a temática Sustentabilidade	98
4.2 INVESTIGAR AS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES, PROFESSORES E ACADÊMICOS SOBRE O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES A, B & C EM RELAÇÃO AO TEMA DE SUSTENTABILIDADE	99
4.2.1 Apoios E/Ou Recursos Oferecidos pela Instituição Para Fortalecer o Tema de Sustentabilidade Nos Currículos	100
4.2.2 Ações Que Deveriam Ser Feitas para Fortalecer o Tema nas IES A, B e C	101
4.2.3 Sustentabilidade nos Outros âmbitos das Instituições A, B e C.....	102
4.3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE PRATICADOS PELOS COORDENADORES E PROFESSORES A FIM DE INCENTIVAR A CONSCIÊNCIA SUSTENTÁVEL NOS RESPECTIVOS CURSOS.	103
4.3.1 Aprender a Partir da Investigação e Reflexão	103
4.3.2 Aprender a Partir da Preparação das Aulas	106
4.3.3 Aprender a Partir da Experiência na Prática.....	107
4.3.4 Aprender A Partir da Experiência na Instituição.....	109
4.3.5 Aprender A partir de Experiências em Outras Instituições	111
4.3.6 Aprender A Partir Tensões e Conflitos das Relações Sociais	113
4.3.7 Aprender a Partir Da Interação Com os Acadêmicos.....	114
4.4 percepções dos acadêmicos em relação às aprendizagens resultantes da educação para a sustentabilidade.	115
4.4.1 Estrutura Curricular dos Cursos de Administração de Empresas das IES A, B e C	116

4.4.1.1	<i>Percepções dos acadêmicos sobre a importância do tema Sustentabilidade para sua Formação como futuros Administradores de Empresas</i>	116
4.4.1.2	<i>Percepções dos acadêmicos sobre a estrutura curricular em relação à sustentabilidade</i>	118
4.4.1.3	<i>Percepções dos acadêmicos sobre as Disciplinas que desenvolvem o tema Sustentabilidade durante o Curso</i>	120
4.4.2	O Papel das IES A, B e C em Relação ao Tema de Sustentabilidade	121
4.4.2.1	<i>Recursos ou Apoio que as Instituições A, B E C Oferecem para fortalecer o Tema</i>	122
4.4.2.2	<i>Possíveis Ações que poderiam ser desenvolvidas pelas Instituições A, B E C para Fortalecerem o Tema</i>	123
4.4.3	Processos de Aprendizagem Social para a Sustentabilidade	124
4.4.3.1	<i>Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências</i>	125
4.4.3.2	<i>Aprender a partir da aprendizagem formal</i>	127
4.4.3.3	<i>Aprender a partir da experiência na prática</i>	129
4.4.3.4	<i>Aprender a partir de pesquisas e estudos</i>	130
4.4.3.5	<i>Aprender a partir de tensões e conflitos</i>	131
4.5	O QUE OS ACADÊMICOS DAS IES A, B e C APRENDERAM SOBRE SUSTENTABILIDADE	132
4.5.1	Sustentabilidade é Pensar nas Gerações Futuras	132
4.5.2	Sustentabilidade É Cuidado.....	133
4.5.3	Sustentabilidade é Pensar Também em Outros Aspectos.....	134
4.5.4	Sustentabilidade é Agir Hoje Pensando no Amanhã	134
4.5.5	Sustentabilidade É Reduzir Desperdícios.....	135
4.5.6	Sustentabilidade é Conscientização.....	136
4.5.7	Sustentabilidade é Estratégia	136
	V ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS ESTUDADOS.....	138
	VI MODELO PARA A INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS.....	147
6.1	MODELO SEARA	147
	VII CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154

I INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO

O interesse no tema foi motivado, inicialmente, pela identificação com a linha de pesquisa Tecnologia em Processos Sustentáveis, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade - PPGIES e o alinhamento com a minha trajetória acadêmica que relato, aqui, sucintamente. Depois de ingressar no Mestrado em Administração, tive a oportunidade de atuar como professora aos 27 anos. A pouca idade e a ausência de experiência em sala de aula impulsionaram-me a buscar conhecimentos e tecnologias que pudessem contribuir para a qualificação docente, minha atual profissão. A partir de então, passei a lecionar em diversas disciplinas, incluindo a de sustentabilidade.

Aos poucos fui percebendo, por experiência própria, e por observação de outro(a)s professore(a)s que educar para sustentabilidade requer uma mudança paradigmática, uma revisão das práticas de ensino e uma mobilização social, sendo indispensável que esta temática seja trabalhada por meio de um processo de ensino e aprendizagem que promova reflexão e conscientização, incluindo conceitos interdependentes e sistêmicos de desenvolvimento sustentável, de modo a atender as necessidades e os direitos das próximas gerações que envolva questões políticas, de legislação, responsabilidade social, ética e diversidade. Além disso, a capacidade do professor de trazer a consciência da sustentabilidade para o contexto educacional e formativo dos alunos ainda na graduação é essencial para que se consiga criar mentes de administradores sustentáveis, o que demanda do professor um aprimoramento constante para que o ensino seja efetivo e promova impactos sociais positivos.

Em novembro de 2020 dei-me conta que minha preocupação acadêmica em definir uma questão norteadora para minha pesquisa de tese era a mesma que me movia para o aprimoramento de meu processo de qualificação docente. Percebi, então, que estavam ali alguns dos ingredientes que poderiam se transformar no objeto deste estudo. Passei a me questionar sobre como poderia unir estes interesses e consolidá-los em uma pesquisa científica. Ampliando as ideias, pareceu-me que a consciência sustentável poderia estar no núcleo do processo de ensino e aprendizagem, da educação para a sustentabilidade, temática que atenderia os objetivos do programa de pós-graduação em que estou inserida.

Assim, depois de vários esforços de abstração, emergiram-me a seguinte delimitação e conseqüente problema de pesquisa: de que forma os Cursos de Administração de

Empresas do município de Foz do Iguaçu têm incorporado a temática de sustentabilidade em seus respectivos currículos, e, quais as possíveis inferências sociais?

Com todas as possibilidades – de desenvolvimento pessoal, profissional e científico que esta pesquisa pode proporcionar, sendo este um dos trabalhos mais longos e relevantes da minha vida acadêmica, considero o seu desenvolvimento um marco na minha trajetória, pois além de agregar novas perspectivas, incluindo os seus desdobramentos, a experiência resultará em maturidade científica e, certamente, em mudança de atitude, no que concerne à consciência ambiental, tanto em minha vida pessoal quanto profissional. Logo, responder à questão delimitada que orienta este estudo passou a ser determinante na minha vida como pesquisadora.

As próximas sessões deste trabalho se referem à justificativa, aos objetivos e à estrutura desenvolvida para esta pesquisa. Assim, deixo, a partir de agora, minha narrativa pessoal, na expectativa de ter conseguido apresentar brevemente minhas motivações de pesquisa. Em consequência, assumo a linguagem impessoal, que me parece mais adequada ao diálogo interdisciplinar que estabelecerei com outro(a) teórico(a)s interessado(a)s na transversalidade do tema.

1.2 JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas o discurso da sustentabilidade tem se intensificado e revelado uma série de inquietações relevantes sobre o tema. Contudo, apesar da importância de promover discussões neste campo de ideias, essa mesma intensidade não tem se refletido no domínio prático, tanto no que se refere às práticas individuais, quanto àquelas que envolvem questões sociais, ambientais, econômicas, políticas, de governo e empresariais (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014, CORRÊA; ASHLEY, 2018).

Nota-se, então, que é necessário transpor a sustentabilidade para além dos discursos e pautas de documentos oficiais e examinar maneiras de disseminar uma consciência sustentável capaz de promover essa transposição. Por se tratar de um conceito dinâmico, Lopes e Tenório (2011) dissertam que a sustentabilidade demanda ações concretas para a sua real efetivação. Neste contexto, a educação para a sustentabilidade surge como um meio de realizar essa articulação do discurso para a prática e demonstra o quão importante é o papel da educação na conscientização da sociedade sobre os reflexos que ações antrópicas atuais têm para as gerações futuras (FARIAS, 2016).

Entende-se que a educação para a sustentabilidade representa uma maneira de ajudar os indivíduos a compreenderem melhor o mundo em que vivem, pois, seu processo educacional abrange o tratamento da complexidade e do inter-relacionamento de problemas como a pobreza, consumo predatório, deterioração ambiental e urbana, saúde e direitos humanos que ameaçam o futuro da humanidade. Envolve, ainda, a utilização de métodos participativos de ensino e aprendizagem capazes de incentivar e capacitar os aprendizes para que estes mudem seus comportamentos e tomem atitudes positivas em favor do desenvolvimento sustentável, além de promover competências como criticidade, reflexão sobre cenários futuros e tomadas de decisão de forma colaborativa (UNESCO, 2022).

Neste viés, IES diante do compromisso social de constituir-se em um ambiente educador, desempenham um papel sumário na disseminação, fortalecimento e sustentação da temática de sustentabilidade (MME, 2007). Suas políticas e serviços, além de atender as demandas da sociedade, devem ser pautadas na missão de explicar que o desenvolvimento econômico e social deve ser sustentável (CORCORAN; WALKER; WALS, 2004; MME, 2007). Portanto, refletir sobre como ocorre a inclusão da sustentabilidade em cursos de graduação, e como criar condições para que os profissionais do futuro tenham uma formação que desenvolva uma consciência sustentável, independente do seu campo de atuação, passa a ser uma das responsabilidades e um desafio das IES (RIBEIRO et al., 2018).

Nos Cursos de Administração, entende-se que a inserção do debate a respeito da sustentabilidade é uma necessidade iminente, visto que grande parte dos problemas socioambientais decorre do modo como as empresas desempenham as suas atividades, seja pelo uso de recursos do meio ambiente para produzir bens e/ou serviços, ou pelos resíduos gerados direta, ou indiretamente (BARBIERI, 2004). Ademais, a inclusão do tema, neste campo, pode representar uma oportunidade para os futuros profissionais desta área, pois serão formados gestores que atuarão no mercado e na prospecção de seus cenários, de modo que, a partir da aprendizagem durante o curso, possam ser estimulados a desenvolver reflexões críticas e a tomar decisões sustentáveis na organização (FRANCO et al., 2017).

Além disso, essa abordagem se torna pertinente, pois, segundo Silva (2014, p. 1) o ensino em Administração é “um movimento da prática social porque toda ação administrativa está inserida em um processo social, cultural e é produzida historicamente”. Para o autor, a formação do administrador, tanto na esfera pública quanto na privada, é única e caracterizada pela necessidade de incorporar saberes que envolvam as dimensões social, política, histórica e cultural. É a partir dessas dimensões da educação para a Administração, delineada para além da formação técnica, que esta tese é pensada.

Esse discurso, da educação em Administração, converge com alguns dos pressupostos da educação para a sustentabilidade, em especial no âmbito da Administração. Springett e Kearins (2001) argumentam que educar para sustentabilidade requer que as escolas de Administração se posicionem diante da inserção deste tema, reforçando o entendimento do papel das organizações na sociedade, apresentando instrumentos e técnicas de gestão ambiental. Além disso, espera-se que a abordagem das questões políticas e legais de preservação do meio ambiente, do incentivo à conscientização sobre a preservação das necessidades das próximas gerações e também pela integração das instituições de ensino, da comunidade e das organizações contribua com essa finalidade.

Destarte que, pensar sobre a inclusão da sustentabilidade nos Cursos de Administração requer mais do que avaliar maneiras de trazer esse tema para o referido contexto. É preciso, além disso, analisar se as atividades curriculares têm incentivado a consciência sustentável, a fim de levar os acadêmicos a uma reflexão crítica e inovadora, ou seja, se tem promovido outras formas de pensar os negócios, diante da responsabilidade e dos problemas socioambientais (GODOY; BRUNSTEIN; FISCHER, 2013).

À vista disso, levando em conta o contexto apresentado até aqui, é prudente que se faça um questionamento sobre a forma que os Cursos de Administração têm incorporado a temática de sustentabilidade em seus respectivos currículos, o que traria indícios sobre as possíveis inferências sociais geradas, bem como evidenciaria os desafios e oportunidades encontrados pelas IES, para exercerem seus papéis diante da necessidade global de fortalecer o tema. Nas instituições que não dispõem de ações institucionalizadas em prol da educação para sustentabilidade, especialmente nos Cursos de Administração, os achados aqui encontrados e o produto originado contribuirão para promover essa inclusão; nas que já possuem, a pesquisa ajudará a avaliarem a efetividade das ações praticadas e as auxiliará na reorientação de seus programas.

É válido destacar que existem elementos importantes na região onde estão localizadas as IES pesquisadas, que permitem uma formação diferenciada no que diz respeito à sustentabilidade. Além destas instituições estarem inseridas em uma região de fronteira – Brasil, Paraguai e Argentina –, que possibilita o intercâmbio e o desenvolvimento de atividades acadêmicas de transcendência educacional e cultural, a cidade é revestida de uma característica singular, raramente observada em outras fronteiras: possui o Parque Nacional do Iguaçu, criado em 10 de janeiro de 1939, basicamente, constituído por vegetação nativa do tipo estacional

semidecídua¹. Refere-se a maior unidade de conservação brasileira, no domínio da Mata Atlântica², além de ser reconhecido como um dos últimos remanescentes dessa vegetação no sul do país (CÔRREA, 1998). Tal patrimônio natural movimentou a economia da região e é referência mundial em turismo.

Em suma, infere-se, portanto, que a educação para sustentabilidade é constituída pelas vivências individuais, em sociedade, e deve considerar, além das contribuições advindas do processo de educação formal, a aprendizagem social que pode ocorrer por meio da integração com a comunidade, organizações e com outras instituições de ensino. Deve, ainda, ser caracterizada pelo incentivo à consciência sustentável por meio do reforço do entendimento do papel dos gestores e das organizações na preservação das necessidades das próximas gerações. Então, a partir dessa perspectiva, que esta tese se delinea.

Ademais, essa proposta se justifica pela responsabilidade que as IES que ofertam o curso de Administração desempenham no processo de construção de organizações ambientalmente responsáveis. Assim, a escolha das três instituições pesquisadas se justifica por elas ofertarem os Cursos de Administração de Empresas e por organizarem seus currículos de diferentes formas. Sendo que uma possui a matriz curricular por semestre, uma por módulos e a outra por ano. Consultadas, as três manifestaram interesse em participar desta pesquisa.

Para Lacerda et al. (2014), a educação para a sustentabilidade no campo da Administração promove benefícios no que diz respeito à formação de gestores conscientes, que a partir de cada tomada de decisão farão adequações no âmbito organizacional que afetarão a sociedade e o meio ambiente. Mediante isso, essa pesquisa buscou como contribuição social adquirir informações que possam contribuir para um diálogo interdisciplinar e de fortalecimento da temática, na formação do Administrador, para que estes possam transformar seus conhecimentos em iniciativas que colaborem para o desenvolvimento de uma consciência sustentável na sociedade.

Ao realizar uma busca por artigos, na base de dados da *Web of Science* (WoS), acessada por meio do portal do Periódico Capes, associando os termos: “*Education for Sustainability*” como título “*Higher Education*” como tópico e “*Management*” como tópico, foram retornadas 57 publicações de 2012 a 2022. Por outro lado, ao pesquisar na mesma base

¹ Vegetação típica da Mata Atlântica caracterizada por uma estacionalidade climática ao qual se verifica a perda das folhas nos períodos secos (CÔRREA, 2010).

² A Mata Atlântica é riquíssima em biodiversidade: são 250 espécies de mamíferos, das quais 55 endêmicas; 1020 espécies de aves, sendo 188 endêmicas; 370 espécies de anfíbios, destas, 90 são endêmicas; 150 espécies de répteis; e 350 espécies de peixes, sendo 133 destas endêmicas. A fauna da Floresta Atlântica está entre as cinco regiões do mundo que possuem o maior número de espécies endêmicas (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006).

com as expressões em português: “Educação para Sustentabilidade” + “Ensino Superior” + “Administração”, seguindo os mesmos parâmetros, nenhum resultado foi retornado. Da mesma maneira, ao incluir as mesmas palavras em espanhol “*educación para la sostenibilidad*” + *educación universitaria* + *administración*, também não resultou em nenhuma publicação. A ausência de resultados de pesquisa, com essas palavras-chave, demonstra uma disparidade entre a produção científica sobre o tema no mundo e nos países da América Latina.

Em uma revisão da literatura realizada sobre educação para a sustentabilidade no ensino superior envolvendo o cenário global, Cabral, Oliveira e Holanda (2021) mostram que de 36 publicações analisadas, cerca de 61% (22) concentram-se em apenas três periódicos: *International Journal Of Sustainability In Higher Education* - 22% (8) *Journal Of Cleaner Production* – 19% (7) e a revista *Sustainability* com 19% (7). No quesito área geográfica de interesse, a pesquisa revelou que os países europeus figuram com maior frequência nas produções – 78% (28). Quanto aos países da América Latina, apenas o Brasil publicou sobre a temática, representando 17% do total da amostra.

As autoras revelam, ainda, que fatores de sucesso e dificuldades envolvendo a implementação da educação para a sustentabilidade em universidades e escolas de negócios monopolizaram 33% (12) dos artigos. Para elas, a literatura estudada se concentra em dois tipos de abordagem: a primeira refere-se a estudos teóricos que tratam de revisões da literatura que visam abordar o estado da arte sobre a temática e ainda, identificar oportunidades de futuras pesquisas. A segunda trata-se de trabalhos teóricos empíricos que evidenciam que existe o interesse em realizar pesquisas mais amplas e profundas sobre o tema.

No contexto da América Latina, a educação para a sustentabilidade ainda é pouco explorada cientificamente, tanto no que se refere às práticas que relacionam a educação para o desenvolvimento sustentável no ensino superior, quanto no que diz respeito à literatura sobre o tema, apesar do cenário mundial se apresentar promissor, conforme resultados demonstrados. Isso representa uma primeira lacuna no campo teórico. Considerando a ausência de resultados na busca sobre educação para sustentabilidade na base de dados apresentada anteriormente, realizaram-se tentativas, empregando as palavras-chave “educação para sustentabilidade” e “educação para o desenvolvimento sustentável”, considerando todos os campos. Porém, sem mencionar o nível escolar, novamente nenhum resultado foi retornado.

Repetiu-se a busca com os termos em espanhol – “*educación para la sostenibilidad*” + “*Educacion para el desarrollo Sostenible*” e a base também não retornou nenhuma publicação. Deste modo, para aumentar a abrangência de resultados, optou-se por

incluir as expressões: educação + sustentabilidade + educação, tendo sido retornadas 15 publicações.

Ao repetir a busca com os termos em espanhol, *educación + sostenibilidad + educación*, considerando os mesmos filtros, 31 artigos foram obtidos. Finalmente, após leitura destes resultados percebeu-se que apenas 1 artigo, das 15 publicações em português, concentrou-se no ensino superior. Do mesmo modo, apenas 2 trabalhos das publicações em espanhol estavam relacionados com a educação para a sustentabilidade neste nível de ensino. Note-se que destas três publicações, nenhuma analisou o processo educacional para a sustentabilidade a partir da perspectiva dos coordenadores, professores e acadêmicos. Além disso, nenhuma publicação aplicou a estratégia de pesquisa escolhida neste estudo. Assim, o emprego da estratégia multicase representa uma lacuna teórico-metodológica a ser preenchida, no que se refere às pesquisas sobre a sustentabilidade na América Latina. Suprir essas lacunas são contribuições que esta pesquisa pretendeu oferecer.

Por fim, como contribuição prática, considerando os contextos que serão analisados, buscou-se compreender de que forma estas instituições têm se organizado para desenvolver a temática de sustentabilidade nos Cursos de Administração e, com isso, proporcionar aos cursos – não só das IES analisadas, mas delas em especial – um cenário de troca e de possibilidades de melhoria e fortalecimento do tema, já que ainda não há estudos que examinaram esta especificidade nos referidos cursos. Ademais, esta investigação buscou trazer subsídios para a apreciação de um posicionamento pedagógico interdisciplinar e capaz de aproximar, cada vez mais, a sustentabilidade do ensino da Administração. Assim, tecidas essas considerações, a seguir são apresentados os objetivos desta pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Analisar de que forma os Cursos de Administração de Empresas de três IES do município de Foz do Iguaçu - PR têm integrado a temática sustentabilidade em seus respectivos currículos. E, a partir da referida análise, propor um modelo de integração da temática aos currículos dos Cursos de Administração de Empresas.

1.3.2 Específicos

- Analisar a estrutura curricular dos cursos de Administração de Empresas sobre como a temática da sustentabilidade vem sendo inserida nestes cursos.
- Investigar as percepções dos coordenadores, professores e acadêmicos sobre o papel das instituições A, B e C em relação ao tema de sustentabilidade.
- Destacar e examinar os processos de aprendizagem social para a sustentabilidade praticados pelos coordenadores e professores a fim de incentivar a consciência sustentável nos respectivos cursos.
- Expor e ponderar sobre as percepções dos acadêmicos em relação às aprendizagens resultantes da educação para a sustentabilidade.
- Propor um modelo para a inserção da temática sustentabilidade nos currículos dos cursos de Administração de Empresas.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese foi dividida em 5 capítulos. A primeira parte aqui apresentada como introdução revisita as motivações, justificativas e objetivos para realização deste estudo. Além disso, ocupa-se da apresentação geral da tese. Já a segunda parte compõe o “marco teórico” direcionado a trazer os conceitos e contextos teóricos trabalhados no decorrer da pesquisa, sustentando posteriormente as discussões realizadas a partir dos achados. No terceiro, estão apresentados os materiais e métodos, levando em consideração a defesa da sistematização e dos processos seguidos para encontrar os dados analisados. O quarto, por sua vez, traz a apresentação dos dados, sequenciado por suas respectivas discussões e análises. Por fim, as considerações finais, apresenta as limitações do estudo e as proposições para estudos futuros.

II MARCO TEÓRICO

Nesta etapa é apresentado o referencial teórico sobre os conceitos e definições de sustentabilidade, educação para a sustentabilidade e aprendizagem social e organizacional.

2.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade é um conceito que se tornou importante em nossa sociedade. Ela está embasada na ideia de que as ações antrópicas devem ser orientadas para garantir um equilíbrio entre as necessidades do presente e as gerações futuras. Isso reflete a interconexão entre todos os elementos do nosso planeta e a importância de preservar esse equilíbrio delicado (DA SILVA; NAHUR, 2022).

Múltiplas definições têm sido empregadas para referenciar a temática. Fazem parte de diferentes perspectivas – ecologia, economia, sociologia, biologia, dentre outras (BOLIS, 2015). Em razão de tais distinções, muitas vezes, dificilmente são comparáveis (DALE, 2001). São três as definições mais comuns que têm sido empregadas por biólogos, ecologistas e economistas. As abordagens discutem cada um dos pontos de vista relacionados (BECKER et al., 2015).

Na perspectiva ecológica, o termo sustentabilidade passou a ser relacionado com recursos renováveis. O conceito, de acordo com Lelé (1991) refere-se à existência de condições ecológicas necessárias para dar suporte à vida humana em um nível específico de bem-estar para as futuras gerações, o que denota uma perspectiva estritamente relacionada à sustentabilidade ecológica e ao desenvolvimento sustentável.

Do ponto de vista econômico, a sustentabilidade, também citada na literatura como sustentabilidade econômica, está relacionada com a manutenção de capital natural, que segundo Bartelmus (2003), é uma condição necessária para não haver decréscimo econômico. E, a abordagem da sustentabilidade social se refere à homogeneidade social, rendimentos justos e acesso a bens, serviços e emprego (LEHTONEN, 2004).

Desde a realização do *Summit* no ano de 1992³ tem sido posta a dificuldade em identificar, claramente, o que trata a sustentabilidade. As principais dificuldades estão

³ Foi uma conferência de chefes de estado organizada pelas Nações Unidas e realizada de 3 a 14 de junho de 1992 na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Seu objetivo foi debater os problemas ambientais mundiais. Neste evento,

relacionadas à transição da teoria para a prática, em virtude de limitações impostas pela tecnologia e pela política (MATTHEW; HAMMILL, 2009).

A evolução do termo sustentabilidade, por sua vez, está atrelada a uma demanda posta pela incerteza inerente aos sistemas naturais e humanos (SOUZA; SACOMANO; KYRILLOS, 2017). Todavia, cumpre reiterar que a proliferação de tais conceitos tem limitado a sua própria credibilidade, pois muitos, ainda hoje, questionam a sua aplicabilidade prática e a efetiva importância (BOLIS, 2015). Diante desse cenário, há que se destacar que os progressos ambientais e sociais apontados pelo conceito de sustentabilidade possuem limitações. Ademais, há um pré-requisito relacionado à formulação de políticas que buscam definir, em seus parâmetros, o que poderia ser considerado, de fato, como sustentável (REES, 1989). Com isso, cumpre retomar a etimologia da palavra “sustentável”. O termo deriva do latim “*sustinēre*”. Os sentidos atribuídos mais comuns são defender, manter, assumir e suportar (CASTIGLIONI; MARIOTTI, 1981).

Em termos semânticos, a sustentabilidade aponta para uma relação entre um artefato sustentável e seu contexto, que existe por tempo indeterminado (BOLIS, 2015). Assim sendo, a sustentabilidade está associada à busca pelo equilíbrio entre um artefato e o seu contexto. Ambos devem interagir entre si sem que causem efeitos prejudiciais mútuos (FEIL; SCHREIBER, 2017). O conceito de sustentabilidade difere da noção de desenvolvimento sustentável, de modo que sustentar uma atividade ou processo implica que o sistema adotado continue funcionando por muito tempo (MOFFATT, 2007). Surge, nesse contexto, o movimento ecologista. O termo passou a ser associado à defesa e manutenção do meio ambiente e da qualidade de vida humana (GALLINO, 2005). O conceito ganhou uma visibilidade notória e, com isso, mais espaço, quando se passou a discutir a relação do homem com o meio ambiente.

Tal expressividade se deu em virtude, também, do fato de que os problemas relacionados à afinidade precária entre a ecologia global e o desenvolvimento econômico passaram a ser frequentemente debatidos em todo o globo (EDWARDS, 2005). Nessa perspectiva, torna-se pertinente a discussão sobre o período que antecedeu a conferência internacional que discutiu sobre a sustentabilidade e como esta poderia ser conquistada ao longo dos anos. Esta mudança foi impulsionada pela Conferência de Desenvolvimento Humano, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Estocolmo no ano de 1972

representantes de cento e setenta e oito países do mundo reuniram-se para decidir que medidas tomar para conseguir diminuir a degradação ambiental e garantir a existência de outras gerações. A intenção, nesse encontro, era introduzir a ideia do desenvolvimento sustentável, um modelo de crescimento econômico menos consumista e mais adequado ao equilíbrio ecológico (LAGO, 2006).

(FAUSTINO; AMADOR, 2016). Os limites naturais implicados no crescimento econômico e social da humanidade são questões que devem ser pensadas quando se discute sobre a sustentabilidade (DRESNER, 2012). Contudo, mesmo antes da Conferência, o impacto do homem sobre a natureza era tido como violento (BOLIS, 2015).

Seria necessário, portanto, adotar a “lógica da terra”, em que a humanidade não é mais conquistadora, mas um dos membros do planeta Terra. Por conseguinte, Carson publicou o livro “*Silent Spring*” no ano de 1962 que se trata de uma crítica à industrialização, especialmente à indústria química, no qual frisa-se que o ser humano não tem controle sobre a natureza, uma vez que é uma das suas partes integrantes. Retomando o conceito de sustentabilidade, este, em sua gênese, estava estritamente ligado às noções ecológicas, como o conceito de capacidade de carga (LANZA, 1997). Assim sendo, a lógica parte do princípio de que no caso de um recurso (natural e renovável) ser definido como sustentável, a partir do momento que se conhece a sua capacidade de reprodução, o seu uso não poderá exceder um dado limite (*carrying capacity*)⁴ (LANZA, 1997; REES, 1996).

Sustentabilidade também é descrita como:

[...] o conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação dos seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões (BOFF, 2012, p. 14).

Todavia, a literatura alerta sobre os casos de gestão irresponsável de um recurso natural e renovável (JACOBSEN et al., 2012; LAURANCE et al., 2012). Dentre os problemas, tem-se a destruição das florestas tropicais pelo homem, ameaçando, portanto, a biodiversidade global, impactando, inclusive, nas áreas destinadas à sua proteção. Há, ainda, a perda da biodiversidade das espécies de água doce em regiões com rios alimentados por geleiras em virtude das mudanças climáticas. São as atividades humanas que fazem insurgir tais problemas (GORE, 2006; STERN, 2007). Dessa forma, cumpre destacar que as ações que superam a capacidade de carga dos recursos naturais causam o “empobrecimento ecológico”, pois se diminui o capital natural da Terra (os seus recursos naturais) (SOUZA; SACOMANO; KYRILLOS, 2017). Ademais, a capacidade de carga explica, ainda, como se dá o desenvolvimento humano mundial.

⁴ Refere-se ao tamanho máximo estável de uma população, determinado pela quantidade de recursos disponíveis e pela demanda mínima individual (MCT/CNPq, 1997). Em outras palavras, (*carrying capacity*) ou capacidade de suporte do sistema é um conceito importante dentro da ecologia e remete à ideia do máximo de indivíduos de uma determinada espécie que um hábitat pode suportar.

Nesse contexto, cumpre destacar, também, a pegada ecológica, que por sua vez, é a área (ecossistemas marinhos ou terrestres) necessária à produção de recursos a serem usufruídos pela população e à assimilação dos resíduos produzidos por esta população (FAUSTINO; AMADOR, 2016). Assim, a biocapacidade da Terra corresponde ao seu *carrying capacity*; já a pegada ecológica é influenciada pela quantidade de habitantes, pelo consumo médio diário e pelas estratégias a partir das quais os recursos naturais são convertidos em bens e serviços (o quão eficientes são) (BOLIS, 2015). No ano de 2008, a pegada ecológica mundial já havia superado 70% da capacidade de carga da Terra, chegando-se a um déficit de 50% em razão do excesso da demanda humana sobre o mundo natural (WWF, 2012).

Em razão deste cenário, o discurso da sustentabilidade ambiental e da superação da capacidade de carga não se restringiu apenas ao âmbito da ecologia, uma vez que uma série de agentes e instituições, a partir de suas atividades, impactam no meio ambiente. Surge, daí, a noção de “desenvolvimento sustentável”. Desde a primeira Conferência Mundial sobre o homem e o meio ambiente, realizada pela ONU em Estocolmo no ano de 1972, o termo tem sido empregado (DRESNER, 2012). Como fruto da Conferência, criou-se a Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento. Desde então, diversas definições têm sido empregadas para referenciar a sustentabilidade, sendo que muitas delas são contraditórias (BOLIS, 2015). Tais definições podem ser divididas em, pelo menos, dois grupos. Em primeiro lugar, entende-se que o desenvolvimento sustentável deve apoiar o crescimento econômico. Todavia, deve-se respeitar os limites físicos do ecossistema global (BECKER et al., 2015).

Em segundo lugar, reitera-se a importância do enfoque no desenvolvimento social humano, considerando-se, também, as limitações ambientais. A primeira perspectiva está ligada às ideias de exploração dos recursos renováveis, gestão sustentável de recursos naturais. E a segunda à manutenção dos sistemas básicos de suporte à vida, união entre os conceitos que perpassam pelo meio ambiente e a economia e anulação da degradação dos estoques naturais (BOLIS, 2015).

Destarte que, depois da Conferência de Estocolmo, em 1972, os debates sobre o desenvolvimento sustentável ganharam força com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente, que, nesta edição, os membros reuniram-se em Estocolmo, na Suécia. Nela, firmou-se a Declaração da Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente. Constam-se no documento 19 princípios que visam a promoção do meio ambiente (FIGUEIREDO, 2016).

No ano de 1986, a Conferência de Estocolmo teve um desdobramento: a Comissão *Brundtland* publicou um relatório intitulado de “*Our Common Future*”. O conceito

de desenvolvimento sustentável aparece e é entendido como um processo de transformação da forma como os recursos naturais têm sido explorados (CORRÊA; ASHLEY, 2018). Aponta, ainda, caminhos para a realização de investimentos, orienta o desenvolvimento tecnológico e como devem se dar às mudanças institucionais, reforçando-se, portanto, a importância de garantir o acesso aos recursos às gerações futuras.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no ano de 1992 na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, criou a conhecida “Cúpula da Terra”. Participaram da reunião representantes de 179 nações, que, juntos, assinaram a Agenda 21, com atuação ao nível mundial (SANTOS, 2019). Trata-se de um marco muito importante para a história mundial, visto que se firmou um novo padrão de desenvolvimento, conhecido como “desenvolvimento sustentável” (RODRIGUES, 2019). O termo “Agenda 21” passou a ser utilizado para evocar as intenções sustentáveis e a demanda por um novo modelo de desenvolvimento para o século XXI. Desde então, uma série de esforços têm sido depreendidos por todos os países comprometidos com a causa, porém, o objetivo maior é a implementação nas esferas mundial, federal, estadual e municipal de ações prioritárias da Agenda 21 (FIGUEIREDO, 2016).

Motivada por tal engajamento, a ONU propôs os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio (ODM), suscitados pela Resolução de n.º. 55/2, formulada e aprovada na Assembleia Geral da ONU (CORRÊA; ASHLEY, 2018). Em 2000, representantes mundiais dos países envolvidos reuniram-se na sede das Nações Unidas em Nova Iorque. Surgiu, então, a Declaração do Milênio da ONU, e por meio dela, emergiram oito objetivos globais, para que os países envolvidos se comprometessem com a redução dos casos de pobreza extrema até o ano de 2015 (BARBOSA et al., 2019). Em relação ao contexto brasileiro, o Decreto Presidencial de 31 de outubro de 2003 determinou a criação de grupos específicos para o acompanhamento e avaliação do cumprimento das metas e objetivos adaptados às demandas e necessidades brasileiras mais urgentes à época.

Em 2015, as nações signatárias da ONU, reunidas, assumiram um novo compromisso: há novos “objetivos do milênio” relacionados ao desenvolvimento sustentável a serem alcançados até o ano de 2030. Desta vez, firmaram-se 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (RODRIGUES, 2019).

De maneira mais específica, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Figura 1 (NAÇÕES UNIDAS, 2018, p. 18-19) são definidos como:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;

3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos;
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Figura 1-Objetivos de desenvolvimento sustentável



Fonte: (ONU, 2018).

Importante destacar que, tal agenda foi cunhada visando equilibrar os aspectos sociais, econômicos e ambientais, em todos os níveis da sociedade humana, mediante a implementação e o acompanhamento dos planos e ações pelos Estados e seus atores subnacionais (FERREIRA, 2019). Assim, até o ano de 2030, as 169 metas deverão ser alcançadas a partir de ações mundiais. Tais ações devem ser refletidas nas Agendas federais, estaduais e municipais, econômicas, institucionais, ambientais e sociais (FIGUEIREDO, 2016).

Parte-se do pressuposto de que o ser humano não está apartado do meio ambiente. Ele inclui-se neste meio e precisa ser sensível a ele para ser, de fato, preservado, sobretudo os seus recursos naturais (MEI, 2013). A educação para a sustentabilidade exerce um papel sumário neste contexto. Para Rodrigues (2019), ao serem submetidos à educação para a sustentabilidade, os indivíduos tornam-se mais preocupados e sensíveis quanto às questões ambientais, o que torna as ações mais passíveis a serem executadas de forma efetiva, pois irão comprometer-se com a causa. Logo, diante de todas as abordagens conceituais destacadas na seção, esta tese se utilizará do conceito de Boff (2012), para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1.1 Educação Para Sustentabilidade

As IES consideram que a sustentabilidade deve levar em conta diversas dimensões quando ensinada, isto é, a influência do governo, as restrições legais e as dinâmicas do mercado devem ser introduzidas (KURUCZ; COLBERT; MARCUS, 2014). As características a serem ensinadas, por sua vez, podem ser tanto de ordem interna, intrínsecas ao sistema que as envolve, ou, ainda, podem ser de ordem externa, o contexto no qual as IES estão inseridas (FIGUEIRÓ, 2015). Concebe-se, portanto, que cada entidade é localizada em um meio social (contexto) específico, e, desse modo, as situações e práticas em sustentabilidade são desempenhadas em contextos igualmente múltiplos, em que elementos culturais, sociais, políticos e éticos interagem e fazem com que tais espaços abracem de uma forma mais ou menos significativa a sustentabilidade. Porém, a sua inclusão no currículo é obrigatória.

Assim sendo, cumpre chamar a atenção para que as práticas que obtiveram sucesso em uma dada instituição, curso ou situação específica devem ser adaptadas e incorporadas a outras realidades para que o ensino da sustentabilidade seja universal (LARA, 2012). Deve-se reiterar, ainda, que os movimentos que englobam a temática da sustentabilidade, independentemente de sua natureza, influenciam diretamente na forma a partir da qual as atividades relacionadas serão conduzidas no ensino superior (ALENCAR; BARBOSA, 2018). Pode-se, ao mesmo tempo, despertar-se o interesse nos docentes e discentes, e, ainda, pode-se estimular as organizações a adotarem tais práticas, visto que a sustentabilidade, hoje, é um diferencial competitivo para muitas IES (ALENCAR; BARBOSA, 2018).

Diante de tal necessidade, a temática da sustentabilidade tem sido introduzida na formação profissional de diversas áreas/linhas de pesquisa abrangentemente (BENEDICTO, 2019). Um dos principais fatores que impulsionaram tal inclusão foi a resposta do governo

frente às discussões postas na Rio+20. Trata-se da Resolução de N. 2, promulgada em 15 de junho de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No documento, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (FIGUEIRÓ, 2015). O objetivo com esta promulgação é a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. A resolução versa diretamente sobre a defesa e a preservação do meio ambiente no contexto latino-americano (FERREIRA et al., 2019).

Não se trata de um tipo específico de educação, mas atua como um elemento que visa estruturar e demarcar um campo político de valores e práticas sustentáveis (BARTSCH; OLIVEIRA; BRAGA, 2016). O objetivo é a mobilização de atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, visando-se, sobretudo, a promoção da ética e cidadania ambiental (FERREIRA et al., 2019). O parecer que deu origem à resolução foi proposto pela coordenação geral de EA, isto é, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC. A EA firma-se a partir da perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade (FIGUEIRÓ, 2015). O enfoque é, sobretudo, nas questões ambientais, embora a sustentabilidade manifeste-se nos demais eixos (econômico, social, cultural e político).

A ênfase é ambiental, pois mesmo quando o documento trata das questões voltadas às desigualdades socioeconômicas, parte-se, sobretudo, dos impactos ambientais, sendo que esses são sentidos, principalmente, pelos grupos em situação de vulnerabilidade social (FIGUEIRÓ, 2015). O importante na união da sustentabilidade com o meio acadêmico é o estabelecimento de estratégias capazes de fazer com que o ensino seja conduzido da melhor forma (LARA, 2012).

Isso significa que a existência de uma disciplina específica para esta discussão pode garantir que o tema esteja presente na formação, porém, cumpre afirmar que a essência da sustentabilidade não combina com o ensino departamental, fragmentado, o que demanda a transversalidade. Entretanto, pode não fazer parte do eixo principal do currículo, e, com isso, corre-se o risco de recair em um ensino adjacente e superficial (BENEDICTO, 2019).

Dentre os desafios organizacionais mais frequentes relacionados a esta união, tem-se a integração da sustentabilidade no ensino superior (ALENCAR; BARBOSA, 2018). A sustentabilidade demanda a capacidade e iniciativa de mudar, porém, esta, geralmente, é limitada por certos fatores de ordem organizacional, visto que as mudanças para serem viáveis, demandam, sobretudo, suporte institucional e recursos (BARTH, 2013). Diante desse contexto, torna-se de suma importância o envolvimento e engajamento contínuo por parte de

diversos agentes que integram as IES – discentes, docentes, gestores, coordenadores e afins (VELAZQUEZ; MUNGUIA; SANCHEZ, 2005). O desenvolvimento organizacional, por sua vez, manifesta-se em níveis diversos, exigindo-se um planejamento adequado, recursos, participação ativa, comprometimento, treinamento, indicadores de desempenho etc.

Além disso, uma comunicação fluida e sem ruídos a partir de políticas que promovam, de fato, a sustentabilidade em todo o campus é de vital importância (FIGUEIRÓ, 2015). Assim sendo, há que se frisar que quanto maior for o compromisso com a integração da sustentabilidade no currículo, maior será a necessidade de recursos, bem como de treinamento; demandando-se, ainda, recompensas para assegurar o engajamento da educação com a sustentabilidade. Neste contexto, pesquisas voltadas à temática são cruciais (RUSINKO, 2010). Todavia, reorientar a educação, considerando-se, nesse processo, os desafios postos pela própria sustentabilidade, exige a inovação tanto do currículo quanto das práticas de ensino (OFEI-MANU; SHIMANO, 2012). Destarte, a promoção da sustentabilidade demanda a articulação entre o que será extraído da aprendizagem com os resultados de algum tipo de avaliação.

Implica-se, portanto, a proposição de modelos que sejam capazes de integrar os resultados deste aprendizado com as atividades e avaliação. Nessa perspectiva, todas as atividades relacionadas à sustentabilidade precisam converter esses resultados em ações práticas no exercício profissional dos discentes (FIGUEIRÓ, 2015). É preciso saber aquilo esperado com a execução de cada ação, recorrendo a padrões de análise para auferir como a sustentabilidade tem sido implementada (BARTSCH; OLIVEIRA; BRAGA, 2016). Contudo, a maioria dos construtos educacionais vigentes não propiciam aos sujeitos o verdadeiro entendimento acerca do impacto de suas decisões, o que poderia fomentar mudanças reais de paradigmas no ensino (HOLDSWORTH et al., 2008). Tem-se, na formação do administrador, um entrave.

O referido entrave está relacionado ao processo de mudança nos padrões de ensino. Demanda-se a integração do currículo com a dimensão socioambiental. Embora seja algo positivo, ainda hoje é tida como uma ameaça ao paradigma tradicional posto pelo mundo corporativo e pela própria teoria administrativa, uma vez que essas abordagens focam a exploração de recursos e a obtenção de lucros (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012). Cumpre afirmar, ainda, que a falta de articulação entre as disciplinas faz com que os fenômenos organizacionais sejam estudados e debatidos de forma independente (ALENCAR; BARBOSA, 2018). Todavia, em razão das demandas organizacionais e sociais da sociedade moderna, é preciso e, na verdade, adotar novas formas para gerenciar o conhecimento e os processos

decisórios (LANG et al., 2012). O potencial em mudar, sendo uma característica, sobretudo, dos alunos mais jovens, pode ter limitado o ensino da Administração (MACVAUGH; NORTON, 2012), pois, os alunos têm se tornado mais conscientes acerca da existência de regras relacionadas ao paradigma dominante no mundo *business* (MACVAUGH; NORTON, 2012).

2.1.2 Educação Para a Sustentabilidade no Ensino Superior

Na última década, diversos programas de graduação, especialização e pós-graduação na área de negócios têm inserido módulos, cursos e disciplinas voltados aos componentes da sustentabilidade em seus currículos (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Com isso, uma série de programas direcionados ao âmbito da sustentabilidade também têm sido criados (ROOS; BECKER, 2012). Além disso, diversas publicações têm revestido as edições especiais de jornais em que se compartilham as experiências e lições aprendidas com as práticas sustentáveis (SLATER; DIXON-FOWLER, 2010). Assim, diversos fóruns emergiram e fizeram com que os educadores pudessem debater e trocar experiências de forma ampla, refletindo sobre os tópicos em sustentabilidade que têm sido ensinados nos cursos de graduação.

No âmbito da ecologia, o termo sustentabilidade associa-se aos sistemas biológicos que são diversos e produtivos ao longo do tempo, podendo-se citar, por exemplo, as florestas e áreas semelhantes (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011), como sistemas biológicos sustentáveis. Os indivíduos, por sua vez, concebem a sustentabilidade como o potencial de manutenção do bem-estar ao longo do tempo (BOLIS, 2015). Este bem-estar, por seu turno, deve ser refletido nas dimensões ambiental, econômica e social. Nesse cenário, cabe a discussão sobre a sociedade de risco. Tais riscos emergem em virtude de aspectos ambientais e tecnológicos que impulsionam certas consequências (BECK, 1992). Este é o fator chave para entender as características, mudanças e limites da sociedade. A sociedade produtora de riscos, hoje, é reflexiva e autocrítica, de modo que o conceito de risco permite entender tais características e limites.

Essas características refletem o projeto histórico da modernidade (BECK; GRANDE, 2010). Destarte, frisa-se que a emergência da “sociedade de risco”, e, por consequência, das respostas a tais riscos, converte-se em programas que fomentam as mudanças nos procedimentos produtivos e nas ações educativas depreendidas em todo o mundo (ALIGLERI, 2011). Diante desse cenário, concebe-se que a “sociedade de risco” permite a abordagem das relações complexas firmadas entre a sociedade, o meio ambiente e a educação, e, assim, concebe-se que, de um lado, os eventos provocam mudanças de comportamento e práticas sociais e empresariais e, por outro lado, fomentam-se iniciativas globais que impulsionam o enfrentamento dos problemas ambientais (BRUNNQUELL, 2013). Os

encontros e eventos estabelecem um diálogo entre a academia com diferentes agentes e instâncias.

O governo e a educação comprometem-se com o desenvolvimento sustentável. O resultado deste processo suscita a aprovação de iniciativas a serem aplicadas no setor empresarial e na sociedade civil na totalidade (ALIGLERI, 2011). Visa-se, com isso, avanços na legitimação de instrumentos capazes de certificar as práticas sustentáveis, incluindo-se a temática ambiental no cenário responsável pela produção de conhecimento, bens e mercadorias. Como exemplo, pode-se mencionar a criação da ISO 14001. Trata-se de uma norma que define o que deve ser feito para alcançar um sistema de gestão ambiental, objetivando-se, com isso, identificar, priorizar e gerenciar os riscos ambientais nas práticas diárias (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Com a intensificação e multiplicação das crises ambientais suscitadas pela sociedade de risco, a sustentabilidade tem sido estimulada.

Assim, instituições acadêmicas, continuamente, são estimuladas a firmarem seu compromisso com a temática da sustentabilidade no ensino superior por meio de ações efetivas (ROOS; BECKER, 2012), revendo suas disciplinas, suas práticas institucionais e seu posicionamento estratégico, tencionando torna-se um local capaz de fortificar a ideia de que o desenvolvimento econômico e social deve ser sustentável (CORCORAN; WALS, 2004).

Um exemplo de Agenda que tem sido implementada pelo Instituto Federal de Pernambuco, Campus de Recife, conta com a colaboração dos estudantes e docentes do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental em um Projeto denominado “Sala Verde Chico Science: conhecendo os 17 ODS da Agenda 2030” (BARBOSA et al., 2019). No âmbito deste projeto, debatem-se as ações socioambientais e culturais voltadas ao desenvolvimento sustentável.

A partir das ações desse projeto pode-se refletir sobre como as IES podem assumir um papel central na transferência de valores, habilidades e conhecimentos, considerando em suas disciplinas, e em suas práticas organizacionais, a missão de explicar que o desenvolvimento econômico e social deve ser sustentável (CORCORAN; WALKER; WALS, 2004).

Para Klavins e Pelnena (2010) os discentes e as Instituições de Ensino são atores fundamentais na dinâmica da educação para a sustentabilidade. Os acadêmicos são os agentes de mudanças que promovem a consciência sustentável no contexto universitário, por isso, o desenvolvimento individual e o envolvimento de ideias sobre sustentabilidade devem ser concebidos na formação dos acadêmicos.

Há, em diversos momentos, eventos emblemáticos situados no plano ambiental. Eles impactaram e continuam a impactar o meio ambiente e os ecossistemas,

demandando-se, portanto, a atuação de agentes da educação de todos os níveis para que a sociedade se comprometa com mais afinco com a preservação dos recursos naturais para as gerações presentes e futuras viverem com a melhor qualidade de vida possível (BOLIS, 2015). Deve-se, com isso, potencializar os sistemas de conhecimento, promovendo-se a sua capacitação, porém, demanda-se uma atuação interdisciplinar, com ênfase na sustentabilidade (BENEDICTO, 2019).

Os educadores desempenham um papel sumário neste processo, pois são decisivos no processo de inserção da educação sustentável nos currículos. São eles, também, que qualificam os alunos a fim de que adotem um posicionamento crítico frente à crise socioambiental (BOLIS, 2015). O escopo principal é a transformação de hábitos, práticas e valores sociais, com ênfase na formação de uma cidadania ambiental, capaz de os mobilizar a agir de forma sustentável, promovendo tal necessidade (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). A sustentabilidade, nesse contexto, age como um critério basilar e integrador e, assim, pode favorecer a criação de valores coletivos e solidários, capazes de promover as práticas educativas que contextualizam e problematizam problemas ambientais de ordem diversas. Para tanto, a escola e outros ambientes pedagógicos devem impulsionar a ação-reflexão (BRUNNQUELL, 2013).

Concebe-se que as práticas educativas que são ambientalmente responsáveis demandam do professor a capacidade de disponibilizar um leque de estratégias pedagógicas concentradas na criticidade e na reflexão (CORREA E NASCIMENTO, 2024). É apenas o pensamento crítico que pode impulsionar as mudanças de postura/comportamento (BENEDICTO, 2019). Tais mudanças estão ligadas ao desenvolvimento da organização social e à participação coletiva, o que demanda uma mudança de percepções e valores, gerando-se um pensamento complexo, aberto às novas possibilidades, permitindo-se às mudanças e a diversidade, bem como as possibilidades de construir e reconstruir de forma contínua, por meio de novas leituras e interpretações, o que configura novas ações (ALIGLERI, 2011). Para tanto, o diálogo entre saberes é de suma importância, pois é ele que permite a construção de espaços e fronteiras.

Permite-se, ainda, a formação de um pensamento mais crítico, criativo e sintonizado com as demandas e problemas futuros, a capacidade de análise das complexas relações entre processos naturais e sociais, bem como a atuação a partir de uma perspectiva global, respeitando-se, sempre, as diversidades socioculturais (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Nota-se, portanto, que as experiências e práticas educativas, incluindo-se as pesquisas interdisciplinares, ainda são incipientes, e, desse modo, os processos de

conhecimento estabelecem cortes transversais, explicação e compreensão de contextos de aprendizagem e formação (BOLIS, 2015). Com isso, torna-se sumário o estímulo à interação e à interdependência entre as disciplinas, e, por consequência, entre as pessoas para que metodologias interativas possam ser desenvolvidas e aplicadas.

As instituições de ensino superior não estão apenas educando as futuras gerações para tomarem decisões, os espaços escolares desempenham um papel sumário na transição para um futuro global mais sustentável. Assim, esses espaços articulam-se a partir de três objetivos fundamentais: 1) como espaços de formação, intercâmbio e educação; 2) como espaços de pesquisa que visam a geração de ideias e ações; e 3) como espaços que fomentam os processos de tomada de decisão. (SILVA. LEÃO, 2020).

2.1.3 Reverberações do Ensino em Sustentabilidade

A educação para a sustentabilidade no contexto brasileiro começou a ser debatida desde o ano de 1988. É um importante instrumento que efetiva as políticas públicas e foi estabelecido pela própria Constituição Federal de 1988 (BARBIERI, 2012). Com isso, firmou-se a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A Lei n. 6.938, da PNMA, é um marco importante, visto que dispõe sobre a incorporação da educação ambiental em todas as modalidades de ensino formal e informal em seus programas permanentemente, incluindo-se os processos de treinamentos e de desenvolvimento pessoal realizados por organizações de caráter público ou privado (BECKER et al., 2015). A educação sustentável surgiu no ano de 1970, momento em que o enfoque educacional se tornou comum (TERMIGNONI, 2012).

Assim sendo, as universidades, ao mesmo tempo, passaram a definir e assumir uma função: o ensino comprometido com um futuro sustentável (ZAGONEL et al., 2019). Há duas vertentes relacionadas ao papel da educação para a sustentabilidade. A primeira reitera o caráter do educador de tais instituições. Tais espaços devem promover e disseminar o conhecimento, sendo os professores responsáveis pela formação dos futuros tomadores de decisões relacionadas à sustentabilidade (TAUCHEN, 2007). A segunda perspectiva, por sua vez, considera as ações relacionadas à sustentabilidade praticadas na seara das universidades. As IES devem multiplicar as alternativas para os problemas concretos que afligem a sociedade (TAUCHEN, 2007). Diversos eventos foram realizados com tal objetivo, como a Declaração de *Talloires* realizada na França em 1990 e a Declaração de *Lunenburg*, firmada em 2001.

Outros eventos foram de suma importância para que a temática fosse alicerçada na seara acadêmica, como a *Alternative University Appraisal* (AUA), ou, ainda, a Comunidade das Universidades Asiáticas, em que se visava o fortalecimento das estratégias de educação em sustentabilidade, resultado de um pacto global (TERMIGNONI, 2012). Em virtude de tais eventos, a educação sustentável ganhou uma relevância cada vez mais evidente, impulsionando o desenvolvimento sustentável em múltiplas esferas (RUANO, 2017). Além da realização de eventos múltiplos, criaram-se diversas associações entre instituições, que se tornaram parceiras. Como exemplo, pode-se mencionar a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), firmada por universidades brasileiras e a *Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education*⁵ (AASHE) (BECKER et al., 2015).

Outros exemplos podem ser mencionados, como a *People & Planet Green League* (Liga de Pessoas & Planeta Verde), parceria firmada entre as universidades do Reino Unido e a *Alternative University Appraisal* (Avaliação Universitária Alternativa das Universidades Asiáticas) (BECKER et al., 2015). Cumpre destacar, também, que até a realização da Rio-92 as universidades, de forma geral, não estavam engajadas com a discussão global em torno do desenvolvimento sustentável. A experiência demonstrou que estar fora da pauta de discussões, não combinar forças para resolver problemas emergentes da sociedade global implicaria num retrocesso, na provável entrada de outros agentes para promover a liderança (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012).

Havia necessidade de entender que a sustentabilidade e a responsabilidade social são produtos da organização, e, assim, o seu uso produz certos tipos de vantagens (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013). Tem-se o aumento da produtividade, da lucratividade e do comprometimento de funcionários, docentes e discentes com as práticas sustentáveis (SEVERO; DELGADO; PEDROZO, 2006).

Ressalta-se que as práticas e estruturas dos sistemas de gestão ambiental empregados nas IES costumam variar a depender de alguns aspectos, tais como a localização geográfica, a dimensão, as condições do ambiente local, a capacidade de aproveitar oportunidades, a cooperação interinstitucional, a capacidade de firmar parcerias que caminham de formas diferentes, dentre outros aspectos (ENGELMAN; FRACASSO; TOMETICH, 2012). Reitera-se, ainda, que a educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento

⁵ A AASHE é a associação líder para o avanço da sustentabilidade no ensino superior. Atende uma ampla gama de professores, administradores, funcionários e alunos do ensino superior que são agentes de mudança e impulsionadores da inovação em sustentabilidade. Fundada em 2005, AASHE é composta por mais de 900 membros em 48 estados dos EUA, 1 território dos EUA, 9 províncias canadenses e 20 países (AASHE, 2020).

sustentável, sobretudo na dimensão ambiental, visto que traduz o conhecimento técnico e científico para os envolvidos com as questões ambientais (BARTSCH; OLIVEIRA; BRAGA, 2016).

Dentre as suas principais contribuições, deve-se mencionar a indução ao pensamento crítico, o fomento à busca por demonstrações ou justificativas e a recusa em aceitar, antes de uma análise profunda, a implementação de qualquer projeto que possa causar danos sociais e ambientais à sociedade e ao meio ambiente (BECKER et al, 2015). Assim sendo, a educação sustentável no ensino, hoje, é um desafio para a comunidade escolar e acadêmica, uma vez que grande parte das universidades têm dificuldade para implementar a temática, visto que há barreiras que atingem os documentos, as diretrizes e os currículos (SILVA, LEÃO, 2020). Recomenda-se a busca por novas metodologias que sejam capazes de inserir e efetivar a temática da sustentabilidade nos currículos (ARAUJO; ASSIS; COSTA, 2017). A Organização das Nações Unidas exerce um papel importante nessa articulação.

A ONU apresenta alguns postulados com base na teoria construtivista de Jean Piaget. Tais conceitos caracterizam o processo de educação para a sustentabilidade. Reitera-se a necessidade de que esse ensino seja transversal para que o desenvolvimento sustentável, seja propagado em todas as IES (BARTSCH; OLIVEIRA; BRAGA, 2016). Entende-se que a educação para uma sociedade sustentável deve centrar-se nos estudantes, desenvolvendo-se a sua autonomia junto à produção de conhecimento. O objetivo é a promoção de um pensamento sustentável coletivo (RUANO, 2017). As práticas atuais de ensino de gestão sustentável partem de alguns requisitos essenciais: os fatos científicos, as ferramentas analíticas, os modelos de otimização e as técnicas de gestão (OLIVEIRA, 2023).

Nota-se que um dos pilares que fundamentam a sustentabilidade na seara da educação é da pedagogia da paixão, tendo-se, como objetivo, o auxílio aos estudantes para compreenderem e solucionem problemas (BECKER et al., 2015). A paixão inclinada à sustentabilidade pode ser ensinada por meio de uma pedagogia holística, responsável por integrar a aprendizagem física e emocional (ou espiritual) com a dimensão cognitiva (intelectual) da aprendizagem tradicional relacionada ao manejo sustentável (SHRIVASTAVA, 2010).

Em relação à organização e gestão curricular, componentes inerentes aos projetos institucionais e pedagógicos, o planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e características específicas das fases, etapas, modalidades e diversidade sociocultural dos discentes (BECKER et al., 2015). Isso impõe que o aprendizado precisa ser constante, o que demanda equilíbrio emocional, autocontrole e capacidade de iniciativa frente

ao novo (ZAGONEL et al., 2019). A ênfase é no coletivismo, visando-se o fortalecimento da comunicação com agentes diversos para que a sustentabilidade se manifeste na sociedade na totalidade, sobretudo nas dimensões social, econômica e ambiental.

2.1.4 Educação Para Sustentabilidade nos Cursos de Administração e Suas Diretrizes

A Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2009, lançou o edital Pró-Administração. O objetivo, desde então, é a promoção do ensino de Administração em todo o país, atentando-se às questões como a qualificação docente e inserção de temáticas consideradas relevantes e estratégias para o país nos Cursos de Administração (MELO; BRUNSTEIN, 2013).

Dentre essas temáticas, tem-se a gestão social e ambiental. Assim sendo, a educação tem o propósito de fomentar mudanças para os acadêmicos integrarem a sustentabilidade em suas práticas profissionais (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012). Desse modo, a sustentabilidade, no eixo do ensino, encontra o seu amparo na Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 225, no inciso VI. Este reitera a necessidade da articulação do Sistema Nacional de Educação para viabilizar a sustentabilidade.

Assim, definem-se diretrizes, objetivos, metas e estratégias relacionadas à implementação de mecanismos que asseguram a manutenção e o desenvolvimento do ensino sustentável nos mais diversos níveis, etapas e modalidades (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012). Nesse processo, conta-se com ações integradas pelos poderes públicos das mais diversas esferas da federação. Dentre os objetivos, visa-se a I) erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) melhoria da qualidade do ensino; IV) ênfase na formação para o trabalho; e V) estabelecimento de metas para a aplicação de recursos públicos na educação, considerando-se a proporção do produto interno bruto (BECKER et al., 2015).

Outros dispositivos legais que regem sobre a educação para a sustentabilidade no Curso de Administração são: a Lei 9765/1999 e o Decreto 4.281/2002, os quais contemplam a orientação para a inserção de políticas sobre educação para a sustentabilidade, valorização da natureza e interação homem/ambiente com destaque na transformação do espaço geográfico, além de outras indicações para formatação de práticas e interações artísticas sobre o tema pelas IES.

Em 2021, foi publicada a Resolução n. 5, de 14 de outubro de 2021, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em

Administração. O artigo 3º, desta DCN, prevê que o curso de Graduação em Administração deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos, ao menos as seguintes competências gerais:

I - Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador - Para além de apenas deter conhecimentos fundamentais, o egresso deve ser capaz de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais. Entre os conhecimentos fundamentais incluem-se os de Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso (DCN, 2021).

É papel da instituição, portanto, fazer cumprir o papel socioeducativo, ambiental, artístico e cultural, bem como deve abarcar questões de gênero, etnia, raça e diversidade por meio de ações educativas.

Necessitam-se mudanças no currículo, na pedagogia e nas estruturas institucionais, de modo que o ensino promova mudanças nos valores individuais, necessárias à conscientização ecológica e social e, principalmente, às relações sustentáveis dos seres humanos com a natureza e entre si (SPRINGETT, 2005). Sabe-se, ainda, que as abordagens tradicionais de ensino não dão conta de desenvolver nos acadêmicos as habilidades necessárias ao enfrentamento dos desafios postos pela sustentabilidade.

Sobre a oferta de disciplinas ligadas à temática da sustentabilidade em cursos de graduação em Administração ofertados pelas IES, cumpre afirmar que há uma certa deficiência, visto que, ainda hoje, poucas delas possuem como disciplinas obrigatórias voltadas à sustentabilidade (PALMA; OLIVEIRA; VIACAVA, 2011). Além disso, a maioria dessas disciplinas são oferecidas na etapa final dos cursos. Com isso, nota-se que o assunto não tem sido trabalhado e articulado de forma transversal, o que compromete a sua efetividade (FIGUEIRÓ, 2015).

Dentre as principais críticas postas à educação ambiental, voltada aos Cursos de Administração, tem-se o fato de que as escolas de negócios, ainda hoje, incentivam os acadêmicos a adotarem e praticarem modelos de gestão que não são sustentáveis, embora defendam o contrário (BECKER et al., 2015). Além disso, prioriza-se a profissionalização para o mercado de trabalho e os valores associados à eficiência, ao controle da qualidade e à competitividade (STERLING, 2001).

A educação, nesse contexto, preocupa-se com a reprodução e melhoria de práticas já existentes, e, assim, essas deixam de ser questionadas, bem como não se alimenta a busca por alternativas que sejam, de fato, sustentáveis (TILBURY; WORTMAN, 2004). Tal

reprodução desta postura, enquanto administrador, dificulta as mudanças. A sustentabilidade apenas fomentará mudanças profundas na esfera organizacional com a mudança de postura, sendo necessários modelos educacionais que impulsionem a inclusão da temática nos currículos dos Cursos de Administração de modo que gere a conscientização e conseqüentemente a mudança de comportamentos dos indivíduos.

É preciso, ainda, que haja uma revisão das teorias de gestão que estão sendo ensinadas, da forma como as organizações têm sido compreendidas e o papel social que desempenham no contexto contemporâneo (MELO; BRUNSTEIN, 2013). Há, ainda, outro agravante que deve ser levado em consideração. A fim de que a sustentabilidade seja um elemento recorrente nos Cursos de Administração, é de suma importância que os educadores estejam capacitados e que haja recursos para que a inovação possa ser fomentada. É um desafio porque uma grande parcela dos docentes desse curso costuma lecionar o currículo tradicional de Administração, visto que esta opção se até às questões voltadas à promoção, à segurança no ambiente corporativo e à conquista de benefícios e recompensas (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Com isso, a sustentabilidade fica, de certa forma, camuflada, secundária.

Em relação à formação docente, cumpre destacar que esta é uma etapa essencial do processo de educação sustentável (SILVA; SANTOS JUNIOR, 2019). Todavia, diversas críticas têm sido feitas em razão do fato de que, para que a formação seja produtiva, é preciso haver um compromisso intensivo com a disseminação das questões sustentáveis (ARAÚJO; ASSIS; COSTA, 2017). O processo não implica, apenas, atualização dos conhecimentos e dos currículos envolvidos na formação docente, mas demanda-se um direcionamento para as questões relacionadas à estrutura da universidade, especialmente no que toca à interdisciplinaridade.

Assim, cabe reiterar que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm reduzido a atuação e formação docente relacionada ao trabalho com a dimensão técnica, partindo-se de uma visão utilitarista, baseada na ideologia da eficiência que fragmenta as disciplinas (MELO; BRUNSTEIN, 2013).

Esta fragmentação pouco instiga a discussão sobre a relação do homem com a natureza, que é crucial. Assim, nota-se que a formação docente tem sido debatida por inúmeros órgãos internacionais. As pautas giram em torno da educação para um mundo mais sustentável (BECKER et al., 2015). Como exemplo, pode-se mencionar a *United Nation Economic Commission for Europe* (UNECE, 2008). Como resultado, originou-se o projeto conhecido como *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers*. Este foi desenvolvido por quinze universidades diferentes localizadas em oito países (MELO;

BRUNSTEIN, 2013). O documento, em sua redação, apresenta cinquenta ações que orientam a formação de professores. Algumas competências são esperadas de um docente que prioriza a sustentabilidade em sua prática docente.

Tais competências alicerçam-se em seis objetivos: a) desenvolver nos alunos o pensamento crítico sobre o desenvolvimento sustentável (DS); b) impulsionar os alunos a analisarem holisticamente os problemas relacionados ao DS, lidando com incertezas, ambiguidades e complexidades, procurando pela resolução de forma sistêmica; c) trabalhar a partir de métodos que permitam expressar emoções, tendo-se a consciência de que elas influenciam os julgamentos e decisões; d) priorizar o trabalho que projeta questões de longo prazo que perpassam pelo DS; e) impulsionar trabalhos que visam as ações em prol do DS, buscando-se metodologias inovadoras que articulem teoria e prática; f) discutir pautas curriculares relevantes ao DS; e g) analisar as questões e situações políticas, pensando e agindo de forma estratégica e facilitar as redes para construir saberes relevantes do DS.

Infere-se que, enquanto os problemas relacionados à formação docente não forem solucionados, será muito difícil visualizar mudanças efetivas na seara educacional no que toca à sustentabilidade. Essa lógica de formação docente ainda é distante da previsão dos documentos internacionais (MELO; BRUNSTEIN, 2013). Mesmo que seja comum que este tipo de documento tenda a ser mais genérico, o que, por consequência, favorece a sua adesão pelas mais diversas nações, é um indicativo importante, visto que, em sua redação, destaca que educar para o desenvolvimento sustentável, dentre outras questões, é capacitar os docentes para o pensamento crítico em relação à temática aqui abordada (SILVA; SANTOS JUNIOR, 2019). Devem ser instigados, ainda, a proporem metodologias inovadoras que sejam capazes de colocar em pauta aquilo que é, de fato, relevante para o âmbito que perpassa o desenvolvimento sustentável (BENEDICTO, 2019).

Dito isto, há algumas possibilidades a partir das quais a sustentabilidade pode ser integrada no currículo dos Cursos de Administração. A integração está relacionada a formas e conteúdos múltiplos, o que torna válido reiterar que tais abordagens caminham ao encontro de duas estratégias: horizontal e vertical (RAUFFLET, 2014). Na perspectiva horizontal, a sustentabilidade é apresentada a partir de diferentes disciplinas que integram o currículo, sendo, portanto, uma abordagem que, ao mesmo tempo, é sistêmica e interdisciplinar. Na integração vertical, por sua vez, a sustentabilidade é oferecida a partir de disciplinas separadas e isoladas, e, desse modo, a temática é integrada a outros assuntos (CEULEMANS; DE PRINS, 2010).

A oferta de uma disciplina voltada à área da gestão socioambiental pode ser citada como um exemplo de integração vertical inerente ao currículo ofertado, hoje, na área da Administração em universidades públicas e privadas (FIGUEIRÓ, 2015).

Importante destacar que, os Princípios para Educação Responsável das Nações Unidas – PRME (2015a), na perspectiva da educação para a sustentabilidade, no ensino da Administração, passaram a ser basilares nos dois tipos de integração – vertical e horizontal. Estes princípios (quadro 1) que, também são identificados na literatura como *Principles for Responsible Management Education*, trata-se de uma iniciativa encabeçada por 60 reitores de diversas universidades e por representantes oficiais de escolas de negócios, visando desenvolver uma plataforma baseada em sete princípios de engajamento global para ensino de gestão responsável (PRME, 2023).

No eixo do objetivo, visa-se o desenvolvimento de habilidades nos discentes para que no futuro gerem valores sustentáveis em seus negócios, trabalhando em prol de uma atuação mais sustentável. No eixo dos valores, almeja-se a incorporação, nas atividades acadêmicas e curriculares, valores sustentáveis globais (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Dentre eles, tem-se a responsabilidade social que parte de iniciativas internacionais, como no caso da *United Nations Global Compact*. Nos eixos três e três, por sua vez, tem-se, respectivamente, o método (cria-se estruturais educacionais, materiais e processos que possibilitam experiências de aprendizagem em prol de uma liderança responsável) e a pesquisa (fomenta-se pesquisas conceituais e empíricas que colaboram para com o entendimento da dinâmica e impacto das corporações na criação de valores sociais, ambientais e econômicos sustentáveis (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). O quinto eixo, parceria, visa a interação dos administradores das organizações com outras instâncias, a fim de que o conhecimento seja expandido, assim como as responsabilidades socioambientais. Tem-se um esforço coletivo para lidarem com tais desafios (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Por fim, o eixo do diálogo: apoia-se nos debates entre educadores, empresas, governo, consumidores, mídias, organizações que representam a sociedade civil e qualquer um que esteja interessado nas questões relacionadas à responsabilidade social global e à sustentabilidade (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Quadro 1-Os sete princípios PRME

Princípio	Descrição
Objetivo	Desenvolver as capacidades dos estudantes para que estes sejam futuros geradores de valor sustentável para as empresas e a sociedade e para trabalharem para uma economia global inclusiva e sustentável.
Valores	Incorporar nas nossas atividades acadêmicas, curriculum e práticas organizacionais os valores de responsabilidade social global retratados em iniciativas internacionais como o <i>UN Global Compact</i> .
Método	Criar <i>frameworks</i> educacionais, materiais, processos e ambientes que permitam experiências de aprendizagem efetivas para a liderança responsável.
Pesquisa	Envolver-nos em investigação conceitual e empírica que promova a nossa compreensão acerca do papel, dinâmica e impacto das empresas na criação de valor social, ambiental e econômico sustentável.
Parceria	Interagir com gestores de empresas para alargar o nosso conhecimento acerca dos seus desafios no que respeita ao cumprimento de responsabilidades sociais e ambientais e para explorarmos, em conjunto, abordagens eficazes para responder a estes desafios.
Diálogo	Facilitar e apoiar o diálogo e debate junto de educadores, estudantes, empresas, governos, consumidores, meios de comunicação social, organizações da sociedade civil e outros grupos que tenham interesse em explorar temas críticos para a responsabilidade social e sustentabilidade global.
Compartilhar	Compartilhar nossos sucessos e fracassos uns com os outros para permitir nosso aprendizado coletivo e viver melhor nossos valores e propósitos comuns.

Fonte: PRME (2023)

Conforme o Quadro 1, as ações articuladas a partir dos sete eixos devem caminhar de forma inter-relacionada (ROOS; BECKER, 2012). Quanto aos desafios da inclusão da temática de sustentabilidade, Brunquell (2013) assevera sobre o desafio de superar as barreiras impostas pelas próprias instituições de ensino superior, tanto pela falta de consenso sobre sustentabilidade, quanto pela falta de engajamento. A falta de financiamento também é um empecilho. Todavia, torna-se sumária a busca por oportunidades que fomentem um futuro mais sustentável, oferecendo-se, nesse processo, condições para o diálogo e para que a sustentabilidade se insira de forma mais efetiva na prática das instituições (BRUNNQUELL, 2013).

Nesta corrente teórica, entende-se que além dos entraves mencionados, o principal desafio no campo do ensino atual da Administração, e dos seus principais conceitos e teorias, reside no compromisso do professor para com o ensino da sustentabilidade (BENEDICTO, 2019). Os professores, nesse contexto, devem deixar claro aos alunos que a sustentabilidade no contexto corporativo não está ligada apenas à gestão ambiental de tais empresas. É uma questão de larga escala, pois atinge todos os setores da vida social (BRUNNQUELL, 2013). Os professores têm a missão de fazer com que esses alunos abracem a sustentabilidade como um ideal a ser alcançado em todas as suas ações diárias, sendo, portanto, uma questão de ordem ideológica e política (SPRINGETT, 2005). O conceito de

desenvolvimento sustentável tem sido discutido há anos, porém, as teorias que sustentam a ideia no âmbito empresarial ainda são recentes (BECKER et al., 2015).

Tais imprecisões refletem-se diretamente no ensino da Administração. Demanda-se, ainda, uma mudança paradigmática para que a educação debata a sustentabilidade de maneira adequada (SILVA; SANTOS JUNIOR, 2019). O objetivo é fazer com que a educação sustentável evolua para o que é designado como “esverdeamento do ensino” (MELO; BRUNSTEIN, 2013). O esverdeamento é uma resposta acerca de como as instituições de ensino superior têm se adaptado às demandas organizacionais que hoje giram em torno da sustentabilidade. Desse modo, questões de caráter ambiental devem integrar tais currículos, a fim de que o aluno tenha uma formação integral em sustentabilidade (ARAÚJO; ASSIS; COSTA, 2017).

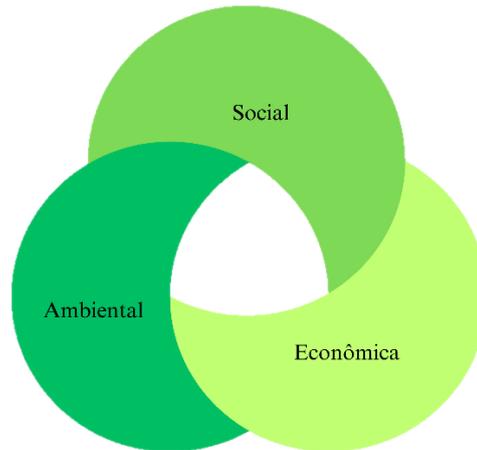
Destarte, cumpre afirmar que, com o tempo, foram dispensados diversos esforços relacionados à inclusão e fortalecimento da dimensão social da sustentabilidade, como a proliferação do conceito do *Triple Bottom Line* (TBL).

2.1.4.1 *Triple Bottom Line* (TBL)

O conceito do TBL ou o Tripé da sustentabilidade, foi cunhado por Elkington (1994), no inglês é conhecido por 3Ps (Pessoas, Planeta e Lucro) com o objetivo de considerar, além da dimensão econômica, as dimensões sociais e ambientais das organizações. De maneira mais específica, o modelo propõe que as três dimensões da sustentabilidade estejam conectadas de maneira que, no componente econômico exista a necessidade da preservação da lucratividade da empresa, no componente social haja um equilíbrio entre as partes interessadas - trabalhadores, parceiros e sociedade -, enquanto no componente ambiental os recursos naturais sejam utilizados pela empresa desde que não gerem prejuízos às gerações futuras (ELKINGTON, 2011).

Desde que foi criado o TBL este conceito vem se popularizando e sendo utilizado pelas empresas, as quais vêm avaliando seus resultados por meio dos três pilares da sustentabilidade. Elkington (2012) define sustentabilidade como o “princípio de assegurar que nossas ações de hoje não limitarão a gama de opções econômicas, sociais e ambientais disponíveis para as nossas gerações futuras”. A Figura 2 apresenta as dimensões do modelo.

Figura 2-Triple Bottom Line



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A dimensão Social (Pessoas) refere-se aos recursos humanos de uma organização e a sociedade, na totalidade, ao seu redor. Nessa perspectiva, a empresa deve considerar, em sua gestão, a adoção de salários justos, conforme as leis trabalhistas, a qualidade de vida dos seus empregados e família, e ter uma boa relação com a comunidade ao seu entorno (CARVALHO; PELISSARI, 2019).

A Ambiental (Planeta) está relacionada com o capital natural de uma organização ou meio ambiente de uma sociedade. Nesta dimensão, as empresas devem se preocupar em analisar a interação dos seus processos produtivos com o meio ambiente de modo a não causar danos parciais ou permanentes, devem ainda ponderar sobre formas de amenizar ou compensar os impactos das suas atividades no consumo dos recursos naturais (BOFF, 2012).

A Econômica (Lucro) relaciona-se com a concepção de empreendimentos ou atividades econômicas viáveis que atraem investidores. Em decorrência das novas definições de sustentabilidade, à carência dos recursos naturais e o rápido avanço da tecnologia de produção, e a qualificação das pessoas, a sociedade e os órgãos reguladores, os investidores estão buscando investir em empreendimentos sustentáveis e não apenas na geração de lucros a curto prazo baseadas em especulações do mercado financeiro (CARVALHO; PELISSARI, 2019).

Para Paz et al. (2018), o conceito TBL intensifica a necessidade de as empresas basearem suas ações em estratégias ligadas ao tripé da sustentabilidade, ou seja, reafirma que as organizações deverão manter a sustentabilidade econômica do negócio, ao gerenciar empresas lucrativas e geradoras de valor. Além disso, na perspectiva social, deverá

estimular atividades ligadas à educação, cultura, lazer, bem-estar e justiça social da comunidade onde a empresa está inserida. Tudo isso mantendo o cuidado com o meio ambiente por meio de ações ambientais como programas permanentes de destinação de resíduos como a reciclagem, por exemplo, além de outros aspectos, se quiserem acompanhar a dinâmica e permanecer no mercado.

Dada estas características, este modelo de educação para a sustentabilidade passou a ganhar espaço no meio acadêmico, especialmente nos Cursos de Administração, por incentivar as organizações a desenvolverem estratégias que utilizem a sustentabilidade como fonte de inovação e geração de valor. Assim, destaca-se que, nas escolas de Administração, o princípio da sustentabilidade tem sido disseminado por meio da lógica do TBL (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Todavia, as iniciativas neste campo são, de certo modo, deficientes, sobretudo na oferta de instrumentos que contribuem para com as tomadas de decisões atreladas à dimensão social da sustentabilidade no contexto corporativo (ALENCAR; BARBOSA, 2018). Nota-se, portanto, que os princípios relacionados à sustentabilidade e à responsabilidade social ainda são ensinados e vistos como uma obrigação moral, e, ainda, legal, exigências postas aos Cursos de Administração e às empresas (BENEDICTO, 2019).

2.2 APRENDIZAGEM SOCIAL E ORGANIZACIONAL

2.2.1 Impactos do Ensino e Aprendizagem no Contexto Organizacional

O ensino da sustentabilidade nas IES tem sido uma temática debatida de forma constante na atualidade, reverberando nos demais setores organizacionais (ROHRICH; TAKAHASHI, 2020). Cumpre afirmar que, desde a década de 1970, uma série de encontros internacionais têm sido realizados, contemplando os países desenvolvidos e em desenvolvimento. O objetivo é auxiliar esses países a reduzirem os impactos ambientais e a consumirem recursos naturais de forma mais consciente (SILVA; STEIL; SELIG, 2013).

Neste sentido, as IES também desempenham um papel sumário no desenvolvimento sustentável. Desde a Declaração de *Talloires*, firmada em 1990, as instituições têm incluído a questão de forma mais significativa (MACEDO, 2007), seja por meio da aprendizagem formal, ou ainda pela aprendizagem informal.

A aprendizagem formal visa atender as políticas públicas e os seus indicadores, a partir de uma estrutura pré-definida por meio de mecanismos formais. A aprendizagem informal, por sua vez, firma-se no conhecimento prático e parte de soluções encontradas dentro das IES para resolver os problemas relacionados à sustentabilidade, e assim dispensa o treinamento formal (SCHUTEL, 2015). Na aprendizagem informal tem-se ainda a aprendizagem social, o seu conceito tem sido utilizado para se referir a processos de aprendizagem e mudanças, tanto de pessoas quanto dos sistemas sociais, presumindo um processo interativo de comunicação e *feedback* entre quem aprende e o seu ambiente, de tal modo que o aprendiz altera o seu meio e essas mudanças afetam o aprendiz (MELLO, 2014).

Na perspectiva organizacional, a autora Bente Elkjaer desenvolveu argumentos para a aprendizagem social baseada nas raízes teóricas de John Dewey e na compreensão das organizações como mundos sociais do autor Anselm Strauss, cujas percepções estão baseadas no interacionismo simbólico. Ao longo de suas abordagens, a autora defende que a aprendizagem social tem origem no processo que ocorre por meio das experiências vivenciadas e pelo cotidiano, sendo construída a partir das relações sociais e informais. Portanto, o indivíduo deve ser percebido como participante das atividades sociais na vida da organização e a aprendizagem deve ser visualizada, tanto como um fenômeno individual quanto grupal, acompanhada de ação, pensamento e envolvida com elementos não discursivos e experiências de linguagem (ELKJAER, 2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2004a, 2004b, 2013).

Elkjaer (2000) entende que os princípios estabelecidos no processo de aprendizagem de Dewey (1976): continuidade e interação são basilares para que os processos de aprendizagem social aconteçam. Assim, o princípio de continuidade, também descrito por Dewey (1976, p.26), como o “*continuum experiencial*” significa que toda e qualquer experiência toma algo das vivências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. Já o segundo princípio, o da “interação”, é compreendido como aquele que atribui direitos iguais aos fatores da experiência – as condições objetivas e as internas - as quais tomadas em conjunto, constituem uma “situação” e devem compor uma experiência de aprendizagem. Isso se justifica porque o indivíduo deve estabelecer de forma ativa uma ligação com suas vivências anteriores, pois qualquer situação de aprendizagem não ocorre a partir de uma página em branco, mas é resultante da interação entre o ser humano e condições sociais, num processo de desenvolvimento e mudança.

Além de abordar a experiência e a interação, Dewey desenvolveu a teoria da investigação em sua abordagem sobre aprendizagem social. O autor traz o conceito de investigação, como a transformação controlada e dirigida de uma situação indeterminada (de

dúvida) em outra mais positiva, de tal forma que os elementos da situação original se converta em um todo unificado em suas distinções constitutivas e relações (uma situação de crença) ou assertividade garantida (DUTRA, 2005, p.171).

Segundo Dutra (2005), investigação é um processo contínuo, gradativo e acumulativo, visto que a resolução de um problema pode conduzir a novas situações e análises, ou seja, a solução encontrada para um determinado problema pode se tornar o meio para outros estudos no futuro. Dewey (1976) enfatiza que a investigação é holística, pois seu conceito deve ser compreendido no contexto das pesquisas que a antecederam.

Apoiada na teoria de Dewey (1976), Elkjaer (2000, 2013) apresenta investigação como um método para adquirir experiência e criar conhecimentos, que pode ser usado no dia a dia ou em um processo de aprendizagem pretendido. Para a autora, esse processo de busca que requer pensamentos e reflexões sobre a resolução do problema, estabelece uma ação e uma consequência e nos leva a novas experiências gerando um processo de aprendizagem.

Além dos estudos de Dewey, Elkjaer também se apropria de alguns conceitos da teoria da ação e de mundo social de Strauss (1993) para compreender o processo de aprendizagem no âmbito organizacional e desenvolver sua teoria de aprendizagem social. Na teoria da ação, Strauss (1993) evidencia em seus pressupostos não somente ação e interação, mas ambas em relação a uma série de acontecimentos que podem ocorrer com maior ou menor impacto nas atividades organizacionais em todos os níveis. Aqui, a ação é analisada em duas perspectivas: a primeira está relacionada com o agir abertamente - onde as ações são observadas por outras pessoas, e agir secretamente ou de maneira reflexiva – neste caso a ação não é observada, mas pode ser relatada por quem a vivenciou. Já a interação, Strauss (1993, p. 21) descreve que este conceito significa estar “agindo”, de forma individual ou coletiva, em relação aos outros. Neste viés, “ações são de fato interações entre membros de grupos, não simplesmente ações ou atos individuais”.

Além da teoria da ação, Strauss (1993, p. 212) traz em sua obra a teoria dos mundos sociais, a qual define como “grupos com compromissos partilhados para determinadas atividades, dividindo recursos de vários tipos para o alcance dos objetivos, e construindo ideologias compartilhadas sobre como conduzir o negócio”. Essa abordagem inspirou Elkjaer no desenvolvimento da teoria de aprendizagem social. Para Elkjaer (2004a), os mundos sociais não são estruturas ou unidades sociais, mas podem ser entendidos como um fazer reconhecível a partir de ações grupais e interações mediadas por um compromisso individual.

Mello (2014) descreve que a teoria do mundo social considera o engajamento de pessoas e grupos de trabalho no cotidiano organizacional, entendendo que as relações entre indivíduos e organizações ultrapassam a estrutura/sistema organizacional, por acreditar que os indivíduos enquanto participantes ativos do processo, podem (ou não) engajar-se à rotina organizacional.

Na teoria dos mundos sociais, Strauss (1993) desenvolveu os conceitos de “trajetória” e “matriz condicional”. A trajetória relaciona-se de maneira geral, com o curso da ação ao longo do tempo de qualquer acontecimento, experiência, progresso das ações e interações. Para Elkjaer (2003c) o conceito de trajetória deve ser compreendido como um fenômeno, que só pode ser explicado por meio de um percurso histórico de eventos e em uma ordem cronológica de tempo, ou seja, por meio de uma “história de vida”. Já a matriz condicional é representada por Strauss (1993, p. 61) como um conjunto de círculos, um dentro do outro; nos anéis externos estão os recursos condicionais mais distantes para a ação/interação, enquanto os anéis internos pertencem aos recursos condicionais mais próximos (em análise) numa sequência de ação/interação (STRAUSS, 1993, p. 61). Portanto, a matriz condicional relaciona-se com a forma de compreender as condições nas quais as pessoas que integram uma organização interagem, e os resultados desse convívio nos mundos sociais (ELKJAER, 2003b).

Consoante as autoras Hyusman e Elkjaer (2006), a teoria dos mundos sociais tem como fundamento a compreensão de que a aprendizagem é resultante de conflitos e tensões - elementos potenciais para a aprendizagem. A teoria apreende que as organizações são vistas como palcos de negociação e a aprendizagem organizacional como processos de negociação, compreendendo diferentes vozes ou mundos sociais.

Strauss (1993) incorpora a abordagem “negociada” à ordem social, considerando que o processo de negociação é essencial para que a ordem seja estabelecida. Por esta razão, ele chamou a arena social das organizações como um lugar de “ordem negociada”, pois ali atuam compromissos, transações e acordos variados. Esta visão das empresas como ambientes negociáveis levou Hyusman e Elkjaer (2006) a entenderem a aprendizagem organizacional como processos de negociação, em que conflitos organizacionais e tensões são originados de diferentes ações, práticas e valores. As diretrizes que conduzem a convivência humana não estão postas, mas sustentadas e transformadas no decorrer das interações que acontecem entre o sujeito e o meio ambiente, como uma ação de negociação que se altera conforme as situações enfrentadas (ELKJAER, 2004a).

O processo de ressignificação e reinterpretação de conceitos e informações pode ocorrer tanto em sala de aula, como na experiência individual em decorrência da

aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade. No entendimento de Jacobi (2003), (2005) e Pahl-Wostl e Hare (2004), a aprendizagem social consiste em compreender o poder que os processos sociais têm de instigar as pessoas a colaborar, a promover mudanças positivas e significativas na construção de entendimentos comuns, envolve, assim, a informalidade, improvisação e ação coletiva. Para Brandi e Elkjaer (2011) não é possível separar os fenômenos de aprendizagem e socialização.

Pahl-Wostl et al. (2007) enfatizam que a aprendizagem social atende os princípios de interação e continuidade, estes compreendem diversos *loops* e ampliam a flexibilidade do sistema socioecológico e a sua capacidade para responder às mudanças do meio ambiente, além de incluir a capacidade de lidar efetivamente com diferentes pontos de vista. Os pressupostos da aprendizagem social preveem a capacidade de solucionar conflitos, recomendar e colocar em prática decisões coletivas e aprender com a experiência. Aqui leva-se em consideração elementos não só do “saber”, mas também do “ser” e do “transformar-se” (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Jacobi (2003) baseia suas contribuições nos estudos de Vigotsky ao discutir sobre aprendizagem social, o qual pondera que os processos educativos devem ser desenvolvidos por meio das relações entre os indivíduos, e desses com o seu meio, a fim de gerar um conhecimento que é socialmente construído. Na visão de Jacobi, Granja e Franco (2006) esse modelo relacional propicia aos indivíduos o reconhecimento de seus papéis, suas funções sociais e sua própria consciência, desencadeando a concepção de um processo que ocorre tanto no nível individual (relações intrapessoais) quanto na esfera social (relações interpessoais).

Jacobi, Tristão e Franco (2009) adotam como principal pressuposto da aprendizagem social a existência do diálogo entre as diversas áreas, no sentido de incentivar o pensamento crítico às necessidades futuras, levando em consideração as complexidades que existem entre os processos naturais, sociais e respeitando as diversidades socioculturais. Para embasar essa visão, os autores descrevem que a aprendizagem social presume a contribuição de diversas áreas de conhecimento, numa abordagem metodológica interdisciplinar para a compreensão das interfaces e abrangências do campo educativo-ambiental.

Silva, Steil e Selig (2013) atentam para o papel dos professores nesse contexto, ao afirmar que estes desempenham um papel primordial para que a educação sustentável seja uma realidade. O principal desafio é transformar o comportamento, o posicionamento e os hábitos dos acadêmicos em relação à crise socioambiental que atinge a todos, promovendo, com isso, uma atuação cidadã ambiental. A educação, nessa perspectiva é

o novo critério integrador, e pauta-se no paradigma da complexidade, gerando valores coletivos que devem reverberar na sociedade, demandando novas práticas educativas que precisam ser problematizadoras e centradas no pensamento crítico, na mudança de valores e costumes dos acadêmicos, isto é, no pensamento complexo (JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011).

Nesse cenário, Jacobi, Granja e Tristão (2006) apontam a aprendizagem social como um instrumento que colabora no processo de formatação de tomada de decisão compartilhada, interdisciplinar e entre setores. Essa aprendizagem tem sido tratada como uma abordagem integradora das relações entre campos subjetivos e intersubjetivos, possibilitando aberturas para o desenvolvimento de identidades coletivas em espaços de debates e convivências. Portanto, a aprendizagem social é enquadrada na educação formal por meio de aprendizados sociais, que têm se mostrado relevantes para o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e envolvimento com as questões da sustentabilidade.

Nessa perspectiva educacional, Jacobi, Tristão e Franco (2009) explicam que, os processos que envolvem a aprendizagem social, devem ser baseados principalmente na ressignificação e reinterpretação de conceitos e informações, que podem emergir tanto do conhecimento adquirido em sala de aula, quanto das vivências experimentadas por cada acadêmico.

No arcabouço teórico da aprendizagem social, a definição de organização enquanto mundo social é regida por ordens negociadas que acontecem a partir de situações de aprendizagem nas quais estão presentes (ou não) o envolvimento e o comprometimento ativo dos empregados. Nesta direção, Elkjaer (2003a) sugere que a aprendizagem organizacional não parte apenas da avaliação do indivíduo, mas deve considerar todo o contexto corporativo visto como provedor da aprendizagem para socialização e desenvolvimento dos agentes que compõem a organização. Portanto, a aprendizagem é tanto um fenômeno individual quanto grupal e está envolvida com o ato de agir, de pensar – com elementos não discursivos e experiências de linguagem. Deve ser visualizada como uma relação entre o sujeito e os aspectos sociais, pois os processos de aprendizagem envolvem o indivíduo e a comunidade (ELKJAER, 2000).

2.2.2 Sustentabilidade e Consciência Sustentável nas Organizações

A sociedade contemporânea perpassa por uma série de mudanças que têm provocado diversos debates, sobretudo ambientais, políticos, sociais e econômicos (BATISTELLA; MARCHIORI, 2013). Os avanços suscitados pelos avanços da ciência e pelo

predomínio da racionalidade têm perdido espaço e cedido lugar a um movimento que parte de discursos fragmentados, em que a verdade não advém da ciência apenas, mas também de outros meios, como o senso comum (LOURENÇO; MARCHIORI, 2013). Surge, portanto, a necessidade de repensarmos como estamos vivendo atualmente e como estamos nos relacionando com o meio ambiente, atendo-se às questões ambientais, sociais e econômicas (SCHUTEL, 2015). Hoje, vivencia-se uma crise de transição e toda transição é incerta e instável, pois não é possível saber, com exatidão, o que vem na sequência.

Quando se discute sobre a construção de uma consciência sustentável, há que se chamar a atenção para questões que perpassam pela qualidade de vida no presente e no futuro (MELLO, 2014). Desde meados da década de 1970, as discussões sobre o conceito de sustentabilidade, e, por consequência, sobre desenvolvimento sustentável são constantes. Desde o ensejo das discussões que se concentram na sustentabilidade, tem-se apontado a necessidade dos debates sobre o conceito de sociedades sustentáveis. Esta, pode ser definida como um espaço que satisfaz as necessidades humanas sem que prejudique o acesso das gerações futuras aos recursos naturais (SANTOS; SILVA, 2017). O desenvolvimento sustentável desempenha um papel sumário nesse contexto, visto que atua como um modelo a partir do qual a sociedade deve atender as necessidades presentes sem comprometer o futuro (MELLO, 2014).

Todavia, quando se discute sobre sociedade sustentável, e, por consequência, sobre consciência sustentável, esta definição é um desafio, visto que a promoção de uma sociedade sustentável é um desafio para a própria humanidade (COSTA; TEODÓSIO, 2011). A fim de que seja possível viver em uma sociedade sustentável, é preciso repensar as bases tecnológicas e instituições sociais e como se relacionam com a sustentabilidade. Deve-se superar o abismo criado pelos projetos humanos com os sistemas ecologicamente sustentáveis da natureza, que causaram sérios danos ao meio ambiente e à qualidade de vida ao longo dos anos (DE OLIVEIRA et al., 2016). Nas sociedades sustentáveis, há que rejeitar as estratégias de crescimento econômico convencionais. Assim, as corporações, governos, organizações ambientais e outros devem contribuir para com essa nova concepção de sociedade (GUIMARÃES; VIANA; COSTA, 2015).

É preciso, portanto, desvincular-se das práticas “esbanjadoras e destrutivas”, o que demanda um processo de conscientização amplo (LOURENÇO; MARCHIORI, 2013). Para tanto, é de suma importância que se abandone o padrão em voga na sociedade industrializada, priorizando-se, portanto, a existência de sociedades sustentáveis alternativas, diversificadas e amparadas, sobretudo, nos princípios ecológicos e voltados à sustentabilidade econômica, social e política (SANTOS; SILVA, 2017). A fim de que haja uma consciência

coletiva sustentável, elemento primordial para ser possível viver em uma sociedade sustentável, demandam-se meios de produção e consumo próprios e a priorização de pessoas, sobretudo as mais pobres, que devem ser vistas como sujeitos e não objetos. Entretanto, mesmo que as sociedades sustentáveis sejam idealizadas, ainda configuram um desafio (MELLO, 2014).

Esses desafios são suscitados em virtude de uma série de motivos, porém, dentre os principais, há que se destacar que essas sociedades devem ser concebidas como um sistema vivo, e, enquanto tal, é nele que os ecossistemas se desenvolvem para “sustentarem as teias da vida” (LOURENÇO; MARCHIORI, 2013). Como se trata de um sistema vivo, tudo pode acontecer: os seres humanos são inconstantes, complexos e, em diversas vezes, irracionais, o que pode retardar a conquista de uma sociedade que seja, de fato, sustentável (BATISTELLA; MARCHIORI, 2013). É nesse sistema vivo que os sujeitos constroem as suas relações e sentidos de forma coletiva, isto é, constroem as suas “teias”, sendo presos por elas. As práticas sociais consolidam as ações, tornando essas um hábito praticado pela coletividade, porém, para isso, é preciso que as pessoas sejam conscientizadas quanto a essa necessidade (COSTA; TEODÓSIO, 2011).

Diante de tal cenário, percebe-se que as relações firmadas entre os sujeitos estão intimamente relacionadas com a complexidade de cada sujeito, e, devido a isso, a sociedade passa a ser compreendida como um sistema vivo de igual complexidade. Tal complexidade, por sua vez, na verdade, é um reflexo das relações firmadas pelos sujeitos na sociedade, que, hoje, ainda é o reflexo de um mundo fragmentado e individualista que determina o *modus operandi* da sociedade contemporânea (LOURENÇO; MARCHIORI, 2013). Atualmente, um dos principais erros no âmbito do ensino é a priorização da dimensão individual, em face da coletiva, o que limita a solução dos problemas que impedem a efetivação da sustentabilidade e, com isso, de uma consciência sustentável (GUIMARÃES; VIANA; COSTA, 2015). Assim, defende-se a necessidade de que as empresas adotem novas estratégias e modelos de negócio.

Torna-se urgente, portanto, a adesão a novas formas de atuação diante de uma sociedade que exige práticas mais sustentáveis em todas as suas dimensões. Para tanto, é de suma importância que as organizações superem esta visão racionalista (OLIVEIRA et al., 2016). Surge, desse modo, a necessidade de mobilizar novas estratégias para que ações em prol do desenvolvimento de uma sociedade sustentável sejam viabilizadas. Entende-se, nesse contexto, que a gestão da sustentabilidade deve ser uma tarefa coletiva, o que demanda uma consciência coletiva que defenda tal necessidade (SANTOS; SILVA, 2017). Esta responsabilidade não deve ser atribuída a uma única instituição ou agente, bem como as ações

não podem ser apreendidas de forma isolada. Diante disso, a sustentabilidade pressupõe a percepção da complexidade existente na sociedade contemporânea: a escassez de recursos naturais e outros problemas.

Todas as cadeias econômicas-produtivas mundiais são atingidas. Assim sendo, a disseminação dos novos padrões, hábitos, comportamentos e práticas depende de como os valores sustentáveis serão comunicados aos indivíduos (SCHUTEL, 2015). Entende-se que cabe, às organizações, incluindo-se as instituições acadêmicas, envolver os alunos com tais questões, considerando-se os sistemas sociais e as influências e impactos correlacionadas ao seu emprego. Com tais iniciativas, bem como com a sociedade conscientizada acerca da importância da sustentabilidade para que se viva com qualidade de vida, é preciso que tais instituições se comprometam com a mudança de paradigmas que não mais funcionam, visto que estão muito distantes de práticas consideradas como sustentáveis (LOURENÇO; MARCHIORI, 2013). Para isso, o esforço precisa ser coletivo.

2.2.3 O Ensino na Graduação *versus* o Ensino Organizacional e Seus Agentes

A aprendizagem organizacional possui uma relação íntima com a temática da gestão do conhecimento. Dispõe sobre como uma organização e os indivíduos que dela fazem parte devem desenvolver competências em um dado campo do conhecimento, aqui representado pelas ações sustentáveis (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MIURA, 2011). Atém-se às técnicas e à atuação e vida da organização no mercado, na sociedade e no meio ambiente (REZENDE, 2015). Desde a década de 1990, o conceito de aprendizagem organizacional tem ficado em evidência e, com isso, uma série de esforços têm sido dispensados no que toca à compreensão acerca de como as instituições podem se preparar de uma melhor forma frente às mudanças organizacionais (COSTA; REZENDE, 2015). O ambiente empresarial, nas últimas décadas, tornou-se altamente competitivo.

Com isso, uma série de estratégias têm sido articuladas para acelerar a aprendizagem organizacional. É uma forma a partir da qual as empresas podem se adaptar frente às mudanças ambientais, inovando os seus processos, produtos, estratégias de marketing e os seus aspectos organizacionais. Essa adaptação deve concentrar-se em um modelo de negócios que seja, de fato, sustentável (CAVALCANTI; COSTA, 2016). O interesse na aprendizagem organizacional foi impulsionado pela velocidade da mudança tecnológica, pelo avanço da globalização e pela competição crescente nas corporações (MELLO, 2014). A maioria dos

estudos que se concentram nesta área têm se deparado como uma controvérsia: quem seriam os sujeitos alvos desse processo de ensino e aprendizagem, de modo que a questão posta é se são os indivíduos na organização que aprendem ou se é a própria organização (COSTA; REZENDE, 2015). Concebe-se que o indivíduo é a fonte primária desse processo.

São esses sujeitos que desempenham as atividades e aprendem na organização. O enfoque individualista nega a capacidade de aprendizagem da organização em virtude do fato de que não é considerada como um ser humano capaz de adquirir conhecimento (COSTA; REZENDE, 2015). Todavia, a aprendizagem migra do plano individual para o organizacional, este conhecimento, adquirido individualmente, passa a ser perpetuado por toda a organização. É essa transformação que é capaz de viabilizar ações mais sustentáveis dentro das empresas (DIAS, 2017). Assim sendo, concebe-se que a aprendizagem organizacional é o resultado de um processo sinérgico, de modo que a soma das partes é maior que o todo. A aprendizagem organizacional atua, ainda, como uma metáfora, e, enquanto tal, antropomorfiza as organizações, atribuindo características humanas, o que permite com que mude.

Assim sendo, a organização passa a ganhar vida, entendida como um ser, e, enquanto tal, é capaz de adquirir conhecimentos e libertar-se de padrões que não mais funcionam em uma sociedade que, cada vez mais, demanda ações sustentáveis nas mais diversas esferas, setores e nichos de mercado (LOURENÇO; MARCHIORI, 2013). Como tal, é capaz de disseminar e favorecer o conhecimento necessário para que ações sustentáveis sejam adotadas e reverberadas nas mais diversas esferas sociais (MARINHO, 2004). As empresas, nesse contexto, devem orientar-se a partir da perspectiva da aquisição do conhecimento, sendo capazes, portanto, de criar, adquirir e transferir os conhecimentos necessários à transformação de comportamentos, práticas, hábitos, costumes e valores (CAVALCANTI, 2017). Esses novos conhecimentos, por sua vez, devem gerar novos *insights* em sustentabilidade. Este conhecimento não deve ficar apenas na teoria aprendida nas salas de aula.

Concebem-se as instituições que partem desta lógica como espaços em que as pessoas aceitam e priorizam a aprendizagem coletiva. Para que esta se torne efetiva, é crucial haver um comprometimento diário com o cumprimento de metas e objetivos em prol da sustentabilidade (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MIURA, 2011). Em razão de tal cenário, pode-se reiterar que as organizações de aprendizagem integram um ambiente propício ao desenvolvimento de novas habilidades, de novas formas de pensar e de novas formas de discutir as pautas sustentáveis comuns à realidade organizacional (MELLO, 2014). Este aprendizado precisa ser coletivo para que os objetivos sejam alcançados. Em relação ao

processo de criação do conhecimento, sabe-se que este é criado quando há a conversão do conhecimento tácito em explícito (ou o contrário) (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Diante desse cenário, nota-se a necessidade de que as organizações desenvolvam e proponham mecanismos capazes de fomentar novas posturas e posicionamentos frente à sustentabilidade na práxis diária (LOURENÇO; MARCHIORI, 2013). É de suma importância que os gestores e demais responsáveis, como os professores, coordenadores e diretores das instituições que formam administradores, disseminem a cultura da sustentabilidade no ambiente corporativo. Porém, para isso, em primeiro lugar, deve-se identificar quais são os canais a partir dos quais essas ações serão disseminadas, bem como delinear e executar estratégias capazes de garantir a cultura da sustentabilidade (REZENDE, 2015). Entende-se que embora a aprendizagem organizacional seja um conceito de fácil compreensão e assimilação, em diversas vezes, as organizações enfrentam dificuldades (DIAS, 2017).

Dentre essas dificuldades, têm-se os desafios postos aos processos de operacionalização. Desse modo, tem-se explorado as barreiras que podem limitar as ações de aprendizagem em sustentabilidade. Em relação a essas barreiras, cumpre afirmar que, o agir, o refletir e o disseminar precisam ser práticas diárias, pois, caso contrário, todo o processo de aprendizagem poderá ser comprometido (COSTA; REZENDE, 2015). Além dessas barreiras, outro problema que pode retardar as ações sustentáveis é a ineficácia da comunicação e as rotinas organizacionais defensivas. Assim sendo, o desafio posto aos gestores, bem como àqueles que formam os profissionais que irão atuar no cenário corporativo, é, justamente, a busca por alternativas capazes de viabilizar esses novos hábitos e costumes, para ser um processo efetivo, a cultura da aprendizagem deve ser contínua (CAVALCANTI, 2017).

III ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. O tipo de pesquisa e a estratégia empregada, o método de coleta, e a técnica de análise de dados aplicada para examinar os resultados obtidos.

3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA METODOLOGIA ADOTADA: PESQUISA QUALITATIVA

Buckley e Chiang (1976) definem metodologia de pesquisa como uma estratégia ou projeto arquitetônico pelo qual o pesquisador mapeia uma abordagem para encontrar ou resolver problemas. Diante disso, para este estudo⁶, optou-se pela metodologia qualitativa. Esta é definida como um tipo de pesquisa que proporciona uma reflexão acerca das interações dos sujeitos com a realidade, atentando-se aos significados produzidos nessa relação sobre um dado fenômeno, aqui, no caso, a educação relacionada à sustentabilidade no contexto de três instituições de ensino superior de Foz do Iguaçu - PR. Um estudo qualitativo tem três interesses essenciais: 1) como as pessoas interpretam suas experiências; 2) como elas constroem a realidade; e 3) os sentidos atribuídos a tais experiências (MERRIAM, 2002). A pesquisa qualitativa, pode, ainda, ser vista como uma atividade contextualizada que posiciona o observador no mundo (FLICK, 2009). Parte-se de um conjunto de práticas interpretativas e materiais que atribuem visibilidade à realidade (DENZIN; LINCOLN, 2005).

Essas práticas transformam o mundo, sendo ele um mecanismo de representações a partir de notas, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, anotações pessoais, etc. (MELLO, 2014). A pesquisa qualitativa demanda uma postura interpretativa e natural sobre o mundo, o que implica que os pesquisadores estudem tais fenômenos em seus contextos naturais (FLICK, 2009). Além disso, cumpre afirmar que a pesquisa qualitativa tem como escopo principal a compreensão acerca de alguns fenômenos de cunho organizacional a partir de um conhecimento intersubjetivo e compreensivo (GODOI; BANDEIRA DE MELLO; SILVA, 2006). Ressalta-se, com isso, que a compreensão das interações humanas e dos significados e processos deve ser pensada em ambientes organizacionais (GEPHART, 2004).

⁶ Submetida ao comitê de ética pelo CAAE: 46671121.6.0000.8527. Parecer de aprovação número: 4.743.395.

A pesquisa qualitativa, portanto, apresenta descrições detalhadas postas pelos atores sociais ou grupos que vivenciam o fenômeno estudado em um dado contexto organizacional (GODOI; BANDEIRA DE MELLO; SILVA, 2006). Com isso, fornece-se base para que os processos sociais implicados no assunto sejam compreendidos (MELLO, 2014). Este tipo de pesquisa é particularmente vantajoso, ao revelar o cotidiano em sua realidade, de modo que as contribuições sejam significativas para a academia e para a sociedade na totalidade. Para isso, a ótica que baseia o estudo é interpretativa e paradigmática, sendo uma alternativa para questionar a doutrina funcionalista, compreendendo que as organizações são processos ligados às representações, interpretações, interações e visões compartilhadas sobre os aspectos objetivos e subjetivos que compõem a realidade das pessoas (VERGARA; CALDAS, 2007).

O interpretativismo assenta-se no pensamento filosófico e sociológico, e, com isso, busca-se compreender o mundo social a partir de interpretações dos sujeitos envolvidos nos processos sociais (BURRELL; MORGAN, 1979). A escolha por esta visão, essencialmente paradigmática, contribuiu para com o alcance dos objetivos deste estudo, que é a análise acerca de como os envolvidos com o curso de Administração de Empresas, em três instituições, têm se envolvido com a educação relacionada à sustentabilidade. Torna-se fundamental a análise crítica acerca da realidade social a partir das interações entre indivíduos e grupos atuantes no interior das universidades aqui elencadas, entendidas como organizações que viabilizam a aprendizagem organizacional (MELLO, 2014). São atores em que as ações voltadas ao processo de aprendizagem social para a sustentabilidade nos Cursos de Administração de Empresas são analisadas.

Em relação ao desenvolvimento do conceito e das pesquisas voltadas ao campo da aprendizagem organizacional, é crucial ser considerada a natureza processual da aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2011).

3.2 PROCEDIMENTO DE PESQUISA: ESTUDOS MULTICASOS

Dentre o leque de possibilidades concernentes à metodologia, esta pesquisa um procedimento do tipo multicasos, já tal procedimento possibilita levantar evidências relevantes e de maior confiabilidade se comparado aos estudos de casos únicos. Vale destacar que três estudiosos são creditados com contribuições importantes para a literatura de estudo de caso, sendo eles, Merriam (1998), Stake (2006) e Yin (2017). No que se refere especificamente

ao multicaso, comumente, sua evidência é considerada mais definitiva, e o estudo na totalidade, mais robusto (YIN, 2001). Entretanto, há uma maior exigência de tempo e recurso para a escolha desta estratégia. Ainda assim, optou-se por sua utilização, na presente pesquisa, pelo fato de possibilitar uma análise mais ampla dos resultados, ao ultrapassar a singularidade de dados referentes a uma única instituição de ensino (YIN, 1990).

Buscou-se compreender um fenômeno individual e específico, doravante a educação para a sustentabilidade nos Cursos de Administração de Empresas de três IES de Foz do Iguaçu (GODOY, 2006; HARTLEY, 2004; STAKE, 2001). Além disso, cumpre destacar que, para além do caráter individual e específico da pesquisa, um estudo de caso se adapta às pesquisas que têm como escopo principal a compreensão acerca dos processos sociais que se dão em um dado contexto organizacional (GODOY, 2006). Esta metodologia é especialmente indicada quando se pretende verificar como o contexto organizacional impacta ou influencia, de forma direta ou indireta, um dado processo de aprendizagem (HARTLEY, 2004).

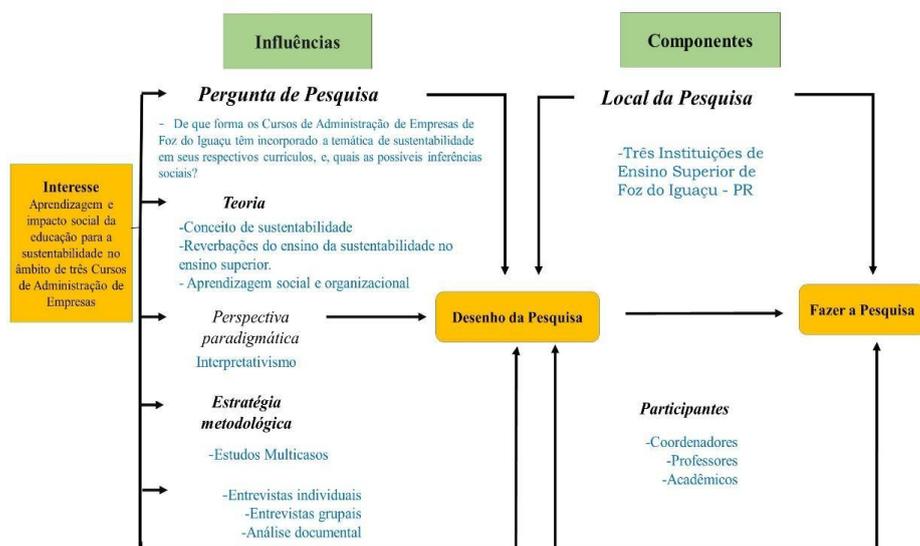
Ainda sobre os estudos de caso, deve-se frisar que este tipo de estratégia parte de um exame detalhado acerca de uma organização, grupo, indivíduos ou fenômeno em um dado contexto (HARTLEY, 2004). A fim de que um caso seja analisado de forma contextualizada e holística, há que se ater ao contexto dos processos e atores envolvidos. A ideia pode ser complementada, ainda, como uma pesquisa de caráter empírico cujo objetivo é investigar um fenômeno contemporâneo num contexto real (MERRIAM, 1998). Os limites entre esse fenômeno e contexto são evidentes. Além disso, o estudo de caso possui algumas características essenciais: é particularista, descritivo e heurístico. É particularista por focar em uma situação particular, sendo que a relevância é revelada por meio do fenômeno investigado. Descritivo, por sua vez, por produzir descrições densas sobre o fenômeno em questão (MELLO, 2014). É heurístico, por fim, por abranger a compreensão do fenômeno estudado, permitindo a descoberta de novos sentidos implicados nesse fenômeno.

Como a pesquisa parte de três unidades de análise (as duas IES privadas e uma pública), comparações entre elas serão feitas (MELLO, 2014). A comparação entre casos é uma estratégia viável para destacar os atributos concernentes ao contexto analisado (STAKE, 2001). Ao estabelecer uma comparação entre os casos, as diferenças podem ser imprecisas e as suas conclusões podem ser pouco efetivas caso se analise um único caso. Além disso, a comparação de um fenômeno em contextos diferentes fornece uma visão ampla e confiável sobre o assunto em pauta (STAKE, 2001). Considerando-se tal importância, a pesquisa parte de três instituições para analisar a sua relação com a educação para a sustentabilidade em seu contexto real, nos Cursos de Administração de Empresas.

O estudo de caso qualitativo é caracterizado, também, pelo uso estratégico de técnicas de coleta de dados, partindo-se, sobretudo, da análise documental e de entrevistas realizadas junto aos coordenadores dos cursos, professores e acadêmicos inseridos no contexto investigado. Para tanto, como recomendado pela literatura, elaborou-se um desenho da pesquisa para demonstrar os aspectos fundamentais concernentes ao seu planejamento (FLICK, 2009). O desenho de pesquisa pode ser definido como um processo que parte das influências que compõem um estudo. Essas influências são os aspectos considerados relevantes no processo de planejamento da pesquisa, o que resulta no aparecimento de uma série de diversos componentes (FLICK, 2009). Assim sendo, concebe-se que a construção do desenho de pesquisa inclui aspectos múltiplos que são os próprios resultados das influências (FLICK, 2009).

Tais componentes, ao seu turno, devem garantir que a pergunta elencada para a pesquisa e o seu plano de execução sejam viáveis. Dentre os aspectos derivados de tal desenho (Figura 6), têm-se alguns eixos: a) as influências e pergunta de pesquisa: visa-se refletir sobre a forma que os Cursos de Administração de Empresas do município de Foz do Iguaçu - PR têm incorporado a temática de sustentabilidade em seus respectivos currículos, e, quais os possíveis impactos sociais; b) perspectiva paradigmática: visa-se compreender o mundo social a partir das interpretações dos sujeitos envolvidos nos processos sociais, concentrando-se na aprendizagem social sob o viés da sustentabilidade (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004); c) concentra-se na perspectiva de uma aprendizagem organizacional (ELKJAER, 2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b) e; d) a estratégia metodológica é multicase (YIN, 2001; MERRIAM, 1998; STAKE, 2001; HARTLEY, 2004; GODOY 2006).

Figura 3-Categorias obtidas a partir dos templates



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mello (2014, p.60).

Conforme apresentado na Figura 6, a coleta de dados ocorreu por meio da análise documental e de entrevistas. Essas entrevistas foram realizadas de forma individual e grupal. Sobre os componentes da pesquisa, tem-se, em primeiro lugar, o local da pesquisa, sendo ele as três IES de Foz do Iguaçu - PR. Em relação aos participantes do estudo, conta-se com coordenadores, professores e acadêmicos que integram o Curso de Administração de Empresas das três instituições investigadas.

3.2.1 Descrição do Caso A

A IES A é uma Instituição de Ensino Superior privada com fins lucrativos, credenciada pela portaria n.º 841, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 27/03/2002 e reconhecida pela portaria n.º 887 de 01/09/2015, publicada no D.O.U. de 02/09/2015 (E-MEC, 2023). A IES está localizada no município de Foz do Iguaçu/PR e é mantida por uma mantenedora que possui natureza jurídica do tipo Sociedade Empresária Limitada (E-MEC, 2023).

Foi criada com o papel central de contribuir com o desenvolvimento regional, tendo suas atividades iniciadas no segundo semestre de 2002. A IES apresenta um portfólio abrangente de cursos presenciais, abarcando disciplinas nas áreas de gestão, saúde, engenharia, tecnologia e educação. Entre os programas oferecidos estão: Administração, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física (Bacharelado), Enfermagem, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Psicologia, Estética e Cosmética, Nutrição, Pedagogia e o curso tecnológico de Redes de Computadores.

A atuação da IES A enfoca o trinômio ensino, pesquisa e extensão com níveis diferentes de desenvolvimento junto à comunidade acadêmica. A área com maior desenvolvimento de atividades é a de ensino, embora a pesquisa esteja presente em diferentes âmbitos da instituição. As atividades de extensão ocorrem, especialmente, em nível local, abordando iniciativas de caráter cultural, ambiental e de assistência à comunidade.

O Ministério da Educação (MEC) por meio de seus sistemas de avaliação de Instituições de Ensino Superior, conferiu à IES A no ano de 2021 um Conceito Institucional (CI) igual a 3, já o seu Índice Geral de Cursos (IGC) é igual a 3. Isso significa que a IES A conta com um conceito satisfatório perante o sistema de avaliação do MEC. Uma vez que a nota atribuída ao CI é proveniente da avaliação institucional realizada pelo MEC, em que as

notas pertencem a uma escala de 1 a 5, em que 1 e 2 são insatisfatórios; 3 equivale a satisfatório; 4 é bom; e, 5 é excelente.

Já o IGC é um indicador de qualidade concebido com base em uma média ponderada dos cursos de graduação e pós-graduação. Desse modo, apresenta de forma sintética a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma mesma IES (MEC, 2016).

No período em que esta pesquisa estava sendo aplicada, a IES contava com 13 cursos de graduação presencial e 01 tecnólogo. Além de uma estrutura funcional de 75 professores, 17 técnicos administrativos e um corpo discente de aproximadamente 645 acadêmicos.

3.2.2 Descrição do Caso B

A IES B foi criada por um mantenedor Educacional e credenciada pela Portaria Ministerial no 949, de 17 de maio de 2001, com sede na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná. É uma instituição de direito privado, com fins lucrativos. Foi inaugurada no dia 12 de julho de 2001 e suas atividades acadêmicas iniciaram no dia 13 de agosto de 2001, com a instalação dos seguintes cursos de graduação: Administração Gestão de Marketing – Diurno e Noturno; Administração Gestão de Finanças – Diurno e Noturno; Enfermagem; Fisioterapia e Ciências Biológicas.

Na sequência a Instituição implementou novos Cursos: Educação Física, História, Nutrição, Engenharia Ambiental, Biomedicina, Serviço Social, Secretariado Executivo Trilíngue, em 2002. Os cursos Normal Superior, Geografia e Psicologia, em 2003. Normal Superior em 2007 deu lugar ao curso de Pedagogia, bastante representativo na Instituição. Neste mesmo ano, no mês de outubro, a IES teve seu recredenciamento e transformação para Centro Universitário.

Além das atividades de graduação, em período diurno e noturno, a Instituição desenvolve, anualmente, programas de extensão na comunidade local e circunvizinha, além de ações específicas para viabilizar a inserção do jovem ao ensino superior. Oferece também cursos de Pós-graduação presenciais *Lato Sensu* conforme a demanda local e na modalidade à distância no território nacional. Quanto aos índices: CI e IGC, o MEC conferiu à IES B no ano de 2021 um conceito igual a 4. Estes índices indicam que há um conceito bom perante o sistema de avaliação do MEC. Em 2023, estavam em funcionamento 27 Cursos de graduação e uma

estrutura funcional com 130 técnicos administrativos, 104 professores, 20 coordenadores e aproximadamente 922 acadêmicos.

3.2.3 Descrição do Caso C

A IES C foi criada no ano de 1994 e constitui-se em uma das mais jovens universidades públicas mantidas pelo governo do Estado do Paraná. Assim como as primeiras universidades do Brasil, a IES C é resultante da junção de faculdades isoladas. Neste caso, faculdades municipais localizadas no interior da região Oeste do Paraná nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo, as quais foram criadas respectivamente nos anos de 1972, 1979, 1980 e 1980.

No ano de 1994, por meio da Portaria Ministerial 1.784-A, de 23/12/1994, foi criada a IES C. As Faculdades isoladas, transformam-se, a partir deste marco, em *campus* da IES C, cuja Reitoria, ficou sediada na cidade de Cascavel. O Campus de Francisco Beltrão, que também se constituía como Faculdade isolada do Sudoeste do Paraná, do referido município, foi incorporado no ano de 1999. Atualmente, todos os *campus* possuem a mesma hierarquia organizacional e participação nos Conselhos Superiores da instituição.

Em dezembro do ano de 2000 houve a transformação do Hospital Regional de Cascavel em Hospital Universitário e, conseqüentemente, sua transferência para a IES C, por meio da Lei n.º 13.029/2000, de 27 de dezembro de 2000. Atualmente, a IES C possui 162.594,11 m² de área construída; 1.946.488,15 m² de área rural e 470.786,03 m² de área urbana, considerando todas as suas unidades (PDI, 2018).

Devido à delimitação geográfica desta pesquisa, apenas o campus de Foz do Iguaçu, foi selecionado para a coleta de dados. Este campus oferece 13 cursos de graduação presenciais, 5 mestrados e 1 doutorado. Conforme o PDI, da IES A, a média de acadêmicos matriculados é de 1914 na graduação presencial e 284 na Pós-Graduação *lato e stricto sensu*. Com relação ao corpo da Carreira Técnica Universitária e Docentes, são cerca de 223 docentes (177 efetivos e 46 CRES), 83 Agentes Universitários (69 efetivos e 17 CRES), 30 estagiários e três funcionários terceirizados.

Quanto aos índices: IC e IGC, o MEC conferiu à IES C no ano de 2021 um conceito igual a 4. Estes índices indicam que há um conceito bom perante o sistema de avaliação do MEC. Além das atividades de ensino, os cursos também são orientados a tratarem

destas temáticas nas demais atividades acadêmicas, tais como projetos de ensino, pesquisa e extensão, semanas acadêmicas, palestras, oficinas e seminários.

3.3 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS

Os dados que alicerçaram esta pesquisa foram coletados junto a três IES de Foz do Iguaçu - PR, por meio da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos investigados e entrevistas. No contexto desta tese, a análise documental consistiu em uma valiosa abordagem, já que permitiu analisar os textos pré-existentes (PPC). Cabe destacar ainda que tal abordagem é uma forma de pesquisa qualitativa em que os documentos são interpretados pelo pesquisador para dar voz e significado em torno de um tópico de avaliação (BOWEN, 2009), ou seja, no caso desta pesquisa, visou investigar de que forma os cursos de Administração de Empresas de três IES de Foz do Iguaçu-PR integram a sustentabilidade em seus respectivos currículos. Logo, os PPC por serem registros públicos, forneceram um conteúdo latente que foi capaz de agregar convergência e corroboração ao contexto investigado, já que auxiliou o processo de triangulação dos dados visando fornecer uma confluência de evidências que contribuíram perante à resposta à pergunta de investigação inicialmente traçada.

No que se refere a entrevista, segundo Gill et al. (2008), ela consiste em uma técnica de coleta de dados mais comumente usada em pesquisas qualitativas. Seu objetivo, portanto, é explorar as experiências, entendimentos, percepções e motivações dos participantes da pesquisa (DEJONCKHEERE; VAUGHN, 2009).

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, já que este tipo de entrevista procura aprofundar certos tópicos com um nível moderado de detalhamento, contribuindo para o aumento do entendimento do pesquisador em determinadas áreas (KNOTT et al., 2022). Desse modo, oferecem ao investigador a possibilidade de manter um grau razoável de objetividade, enquanto proporcionam aos entrevistados a chance de expressar suas visões e percepções sobre determinado fenômeno. No entanto, é essencial, portanto, que o pesquisador desenvolva um roteiro de entrevista contendo questões abertas que orientem a discussão. Como ilustração, nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada elaborada visou aprofundar o conhecimento sobre como a temática atrelada à sustentabilidade é desenvolvida nos cursos de Administração de Empresas à luz das percepções dos entrevistados.

As entrevistas são fundamentais à compreensão de sentimentos, intenções, comportamentos e sentidos, isto é: para entender como a realidade tem sido entendida

(MERRIAM, 1998). Ademais, o objetivo de qualquer entrevista de caráter qualitativo é a visualização do tema em questão a partir da ótica do entrevistado, buscando-se entender como e porque o entrevistado chegou a essa visão específica (KING, 2004). Há três tipos de entrevistas que podem ser depreendidas: altamente estruturada, semiestruturada e desestruturada ou informal (MERRIAM, 1998). Esta pesquisa parte do modelo semiestruturado, em que se busca compreender os sentidos atribuídos pelos entrevistados às questões e situações concernentes ao tema, possibilitando, ainda, o aprofundamento das opiniões e crenças (GODOY, 2006). As entrevistas individuais e grupais são utilizadas nesse processo, agregando valor ao estudo.

Ademais, tradicionalmente, a pesquisa acadêmica tende a privilegiar as entrevistas individuais, contudo, pesquisas de mercado enfocam nas grupais (MELLO, 2014). Na última década, esta realidade tem sido alterada, sobretudo em razão do aumento considerável do emprego de entrevistas com grupos, principalmente no âmbito das ciências sociais (MELLO, 2014). Desta forma, para além das entrevistas individuais, este estudo partiu, também, de entrevistas grupais realizadas junto aos acadêmicos dos Cursos de Administração de Empresas das instituições objeto de estudo. As entrevistas em grupo, hoje, recebem o título de “grupos focais”, embora haja variações no que toca à natureza e tipos de entrevistas em grupos (MORGAN, 1996). Todavia, nem toda entrevista em grupo diz respeito a um grupo focal. A noção de grupo focal deriva do surgimento e aprimoramento das entrevistas grupais (GONDIM, 2002).

Contudo, este estudo parte da lógica de que, embora uma série de autores não estabeleça diferenças entre as entrevistas e grupos focais, há aspectos divergentes nas duas possibilidades. A principal diferença concentra-se no papel do pesquisador e no tipo de abordagem que tem sido empregada (GONDIM, 2002). Cumpre destacar que na entrevista em grupo o entrevistador desempenha um papel muito mais interativo com o grupo em questão, de modo que a relação é estreitada com cada membro. No grupo focal, por sua vez, o moderador exerce o papel de facilitador da discussão, de modo que a ênfase se concentra na formação de opiniões sobre o tema, aqui representado pela sustentabilidade (MELLO, 2014).

Na entrevista em grupo, o entrevistador ouve a opinião de cada membro e compara as respostas, mas o nível de análise é o indivíduo no grupo. Assim, essa pesquisa foi conduzida por meio das entrevistas em grupo, com os acadêmicos dos sétimos e oitavos períodos dos Cursos de Administração de Empresas das IES pesquisadas. A escolha destes acadêmicos se deu pelo fato de os cursos pesquisados ofertarem as disciplinas que tratam do

tema a partir do sétimo período. Por esta razão, considerou como requisito para que o acadêmico participe desta pesquisa já ter participado da disciplina sobre o tema.

Concebe-se, que a entrevista em grupo configura uma poderosa estratégia de pesquisa, sobretudo quando se deseja explorar temas pouco discutidos, que, aqui, é representado pelos efeitos do ambiente organizacional relacionados às crenças, comportamentos e atitudes, especialmente quando se discute sobre temas que possuem, notoriamente, interesse do público (GODOY, 2006). Além disso, uma estrutura de grupo pode encorajar os indivíduos a divulgarem comportamentos e atitudes, esses, por sua vez, devem apontar para uma dada realidade.

Todavia, em uma situação individual, a partir de uma entrevista desse tipo, esses comportamentos e atitudes podem sofrer alguns empecilhos. Deve-se destacar, também, que essa situação decorre do fato de que os participantes, em diversas das vezes, sentem-se mais confortáveis e seguros na companhia de pessoas que compartilham de opiniões semelhantes (FOLCH-LYON; TROST, 1981). Entretanto, como tudo na vida, há algumas desvantagens oriundas dessa modalidade em específico. Dentre elas, tem-se que a cultura do grupo pode interferir diretamente na expressão individual, de modo que o grupo pode ser dominado por uma pessoa em específico (MELLO, 2014).

Ademais, vale ressaltar que as entrevistas semiestruturadas fundamentam-se em um protocolo de entrevista semiestruturado, que consiste em um esquema de perguntas ou tópicos a serem meticulosamente explorados pelo entrevistador (DICICCO-BLOOM; CRABTREE, 2006). Este protocolo é crucial para otimizar a eficácia do entrevistador durante a realização da entrevista. Desse modo, os guias de entrevista (roteiros) se tornam instrumentos valiosos para investigar um conjunto diversificado de entrevistados de maneira sistemática e abrangente, além de assegurar que a entrevista permaneça alinhada com os objetivos predefinidos da pesquisa (ULMER; WILSON, 2003).

No entanto, de acordo com Oakley (1998), para a captura eficiente dos dados obtidos nas entrevistas, a gravação das sessões é frequentemente considerada uma opção adequada, embora possa suscitar controvérsias entre o pesquisador e o entrevistado. Já que as anotações manuscritas realizadas durante a entrevista são relativamente menos confiáveis, podendo resultar na perda de informações cruciais. Logo, a gravação das entrevistas⁷ facilita o foco do pesquisador no conteúdo da entrevista e nas respostas verbais, permitindo, assim, que o transcritor produza uma “transcrição literal” sobre ela.

⁷ Nesta pesquisa, utilizou-se a ferramenta gravador de voz do smartphone da pesquisadora.

A temática da educação para a sustentabilidade no ensino superior, ainda hoje, é pouco discutida no país, e, assim, a fim de que possa ser compreendida, é crucial a análise acerca das percepções dos discentes que integram esses cursos, já que serão os futuros administradores das empresas, e, desse modo, são eles os principais agentes que enfrentarão os problemas concernentes às questões que perpassam pela esfera da sustentabilidade no ambiente organizacional (FOLCH-LYON; TROST, 1981). Os professores, por sua vez, são aqueles que ministram a disciplina de sustentabilidade ou aquelas que, de modo direto ou indireto, discutem sobre a temática em sala de aula (MELLO, 2014).

Os discentes que contribuíram com esta pesquisa estão matriculados no Curso de Administração de Empresas das Instituições objeto do estudo. Logo, a escolha por esses acadêmicos está ligada ao fato de que, de alguma forma, tiveram contato com disciplinas que versaram sobre a temática. Além das estratégias voltadas à coleta de dados, cabe, também, a discussão sobre os procedimentos analíticos a serem adotados.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO PESQUISADOS E SEUS AGENTES

Conforme destacado anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de estudos de caso nos Cursos de Administração de três IES. São duas IES de caráter privado em sentido estrito e uma pública, localizadas no município de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná.

Inicialmente são apresentadas as características das instituições privadas (A e B), seguido da pública (C), finalizando a análise com a comparação entre elas. No período em que a pesquisa foi aplicada, às instituições possuíam no Curso de Administração cerca de 73 acadêmicos na IES A, 60 na IES B e 146 na IES C.

A coleta de dados nas IES sucedeu após aceite de participação pelas reitorias e coordenações dos Cursos de Administração. Essa formalização ocorreu via contato telefônico e por meio do envio de uma carta de apresentação da pesquisa. Nesta etapa os coordenadores sugeriram contactar os professores por telefone para agendar as entrevistas individuais e coletivas.

Nas Instituições A e B, após agendamento, tanto as entrevistas individuais com coordenadores e professores, quanto às entrevistas em grupo foram dirigidas remotamente via aplicativo *Google Meet*[®], devido à modalidade de ensino adotada por ambas as instituições no período de pandemia da COVID-19, no final do mês de junho de 2021. Na IES C, apenas as

entrevistas individuais aconteceram remotamente. As coletivas foram aplicadas presencialmente, em sala de aula, no mês de novembro de 2022, conforme agendamento com a coordenação.

Na Instituição A foram entrevistados: 01 coordenador do curso; 03 professores e 02 grupos de acadêmicos, totalizando 17 acadêmicos. Na Instituição B foram entrevistados: 01 coordenador do curso; 03 professores e 01 grupo com 4 acadêmicos. Já na Instituição C foram entrevistados: 01 coordenadora; 02 professores e 02 grupos de acadêmicos, totalizando 35 acadêmicos. Os dados dos participantes estão sintetizados nos Quadros 3, 4 e 5.

Quadro 2-Dados dos coordenadores e professores da Instituição A

Instituição de Ensino A						
Agente	Idade	Formação	Tempo na função coordenador/professor	Tempo na Instituição	Disciplinas que leciona	Tempo que leciona ou discute a temática de sustentabilidade
C1A	50	Graduação em Ciências Contábeis e Administração. Pós-graduado em Qualidade e Produtividade e Gestão Pública Municipal e Mestre em Engenharia de Produção.	C - 10 a P - 19 a	12 a.	Estudos disciplinares, atividades práticas supervisionadas, comunicação e expressão, homem e sociedade. Relações étnico-raciais e afro descendência, educação ambiental, língua brasileira de sinais e direitos humanos.	12 a
P1B	55	Graduação em Filosofia, Ciências Contábeis e Sociologia. Pós-graduada em Filosofia Política, História e Geografia.	20 a	20 a.	Contabilidade, controladoria e educação ambiental.	2 a
P2A	62	Graduação em Ciências Econômicas – especialista em Economia.	15 a.	7 a.	Economia, responsabilidade social nas organizações, economia no setor público, empreendedorismo.	2 a
P3A	45	Graduação em Administração, especialista em Gestão da Qualidade Ambiental e Mestre em Engenharia da Produção.	16 a	3 a	Gestão de operações produtivas, gestão em logística e processos organizacionais.	15 a

Legenda da coluna agentes: C-Coordenador(a); P-Professor(a); a - (pertence à Instituição A).

Legenda das colunas tempo: a (ano); m (meses)

Fonte: Pesquisa de campo elaborada pela autora.

Quadro 3-Dados dos coordenadores e professores da Instituição B

Instituição de Ensino B						
Agente	Idade	Formação	Tempo na função coordenador ou professor	Tempo na Instituição	Módulos que leciona	Tempo que leciona ou discute a temática de sustentabilidade
C1B	41	Graduado em Administração. Pós-graduado em Gerenciamento de Micro e Pequenas Empresas, Gestão da Aprendizagem e Metodologias Ativas, Mestre em Ciências Sociais e Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras	C - 6 a P - 16 a	6 a	Inovação e sustentabilidade, mercado e competitividade e competindo em operações	6 a
P1B	64	Graduado em Administração e Nutrição. Pós-graduado em gestão da aprendizagem, aprendizagem híbrida	13 a	3 a	Mercado e competitividade e inovação e sustentabilidade	3 a
P2B	53	Graduado em Economia. Especialização, nível MBA em Marketing, Finanças e Educação e Mestre em Administração	25 a	18 a	Competindo com operações, mercado e competitividade e inovação e sustentabilidade	18 a
P3B	59	Graduada em Administração. Especialização, nível MBA em Marketing. Pós-graduado em Gestão da Qualidade Ambiental e Mestre em Engenharia da Produção	30 a	20 a	Inovação e sustentabilidade, mercado e competitividade e competindo em operações	18 a

Legenda da coluna agentes: C-Coordenador(a); P-Professor(a); b-(pertence à Instituição B)

Legenda das colunas tempo: (a) ano; (m) meses

Fonte: Pesquisa de campo elaborada pela autora.

Quadro 4-Dados dos coordenadores e professores da Instituição C

Instituição de Ensino C						
Agente	Idade	Formação	Tempo na função coordenador ou professor	Tempo na Instituição	Disciplinas que leciona	Tempo que leciona ou discute a temática de sustentabilidade
C1C	49 a	Graduada em Administração, Mestre em Administração. Doutora pelo Programa interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras	C- 1 a P – 24 a	24 a	Estágio Supervisionado - ESA	22 a
P1C	47a	Graduado em Administração e Marketing Internacional. Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior e MBA em Gestão Empresarial, Mestre em Administração, Estratégias e Organizações	10 a	7 a	Gestão de custos e financeira, elaboração e avaliação de projetos, Gestão da Inovação e Administração de Recursos materiais	12 a
P2C	44a	Graduada em Administração. Especialista em Dinâmica dos Grupos e em Análise transacional. Mestre em Administração com ênfase em Recursos Humanos e Doutora em Administração com ênfase em Estudos Organizacionais	20 a	4 a	Teoria da Administração Administração de Recursos Humanos	3 a

Legenda da coluna agentes: C-Coordenador(a); P-Professor(a); c-(pertence à Instituição C)

Legenda das colunas tempo: (a) ano; (m) meses

Fonte: Pesquisa de campo elaborada pela autora.

Quadro 5-Dados dos acadêmicos das Instituições A, B e C

Acadêmicos - Instituição A				
	Agentes	Sexo	Idade	Empresa que trabalha
Grupo 1A	A1	M	21	Não trabalha
	A2	M	22	Não trabalha
	A3	F	23	Marino Esportes do Brasil
	A4	F	40	Três Fronteiras Navegação e Turismo
	A5	M	25	PEC Brasil
	A6	F	20	Inter Pública
	A7	F	21	Não trabalha
	A8	F	22	Pibernat Logística
	A9	F	31	Nefro Clínica de Hemodiálise
Grupo 2A	A1	F	21	Não trabalha
	A2	M	20	Não Informou
	A3	M	32	Auto Elétrica Foz
	A4	M	19	N2 Comércio
	A5	F	22	PTI – Parque Tecnológico Itaipu
	A6	M	24	Escritório de Advocacia
	A7	F	23	Não trabalha
	A8	M	22	Não trabalha
Acadêmicos - Instituição B				
	Agentes	Sexo	Idade	Empresa que trabalha
Grupo 1B	A1	M	22	Casa Boo - PY
	A2	M	21	Não informou
	A3	F	22	Farmácia Manipulação Farma A
	A4	M	20	Empresa familiar - Loja Roupas
Acadêmicos - Instituição C				
	Agentes	Sexo	Idade	Empresa que trabalha
Grupo 1C	A1	M	21	Plano Arq. E Eng -
	A2	M	22	Iguassu Secret Falls
	A3	M	28	BR Utilidades -
	A4	F	26	Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu
	A5	F	23	Celeiro Natural
	A6	F	22	Varejo
	A7	F	26	Parque Tecnológico de Itaipu
	A8	F	31	CAPS
	A9	M	27	Hotel Wish
	A10	F	27	FIBRA
	A11	F	26	Empresa Varejista
	A12	M	21	Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu
	A13	M	21	HMPGL
Grupo 2C	A1	M	26	Não trabalha
	A2	F	20	SICCOB
	A3	F	30	MEI- Comércio de Varejo
	A4	M	24	FIBRA
	A5	F	31	Supermercado Kozievith
	A6	F	22	Grupo NP (Fiat, Peugeot, Citroen)
	A7	M	19	Revendedora Pneus
	A8	F	32	Escritório Contabilidade
	A9	F	20	FIBRA

Continua...

	A10	M	36	Comércio Varejista
	A11	M	50	Itaipu Binacional
	A12	F	19	SICOOB
	A13	F	21	Itaipu Binacional
	A14	F	21	Não trabalha
	A15	F	20	Foz Trans
	A16	F	20	Itaipu Binacional
	A17	F	20	Via Decor
	A18	F	20	SICOOB
	A19	M	37	Itaipu Binacional
	A20	M	20	Itaipu Binacional
	A21	F	20	Empresa Familiar - PY
	A22	F	33	AutoEste

Legenda: A1: Aluno 1 - 1A: Grupo 01 da Instituição A

..... A1: Aluno 1 - 2A: Grupo 01 da Instituição A

A1: Aluno 1 - 1B: Grupo 01 da Instituição B

A1: Aluno 1 - 1C: Grupo 01 da Instituição C

..... A1: Aluno 1 - 2C: Grupo 01 da Instituição C

Fonte: Pesquisa de campo elaborada pela autora.

A média de idade dos coordenadores e professores é de 53,6 anos. Quanto à formação, 62,5% dos 11 respondentes são graduados em Administração, 63,5% dos 11 professores são mestres e todos atuam no ensino superior há mais de dez anos.

A média de idade dos acadêmicos é 23,85 anos. Dos 56 alunos que participaram da pesquisa, 57,2% eram mulheres e 21% dos respondentes não estavam trabalhando na data da entrevista. Vale destacar como limitação metodológica - a aplicação da entrevista com apenas um grupo na Instituição B. Isso ocorreu devido à quantidade de acadêmicos que atenderam os requisitos para participação da pesquisa ser relativamente pequena, ou seja, apenas três haviam cursado o módulo de Inovação e Sustentabilidade. Todavia, por esta tese se tratar de uma pesquisa qualitativa, as vivências e pontos de vista dos acadêmicos são fatores mais importantes que a quantidade de participantes.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

A análise de dados na pesquisa qualitativa envolve a recorrência de padrões, sendo esses definidos a partir de categorias e temas (MERRIAM, 2002). Possui predominância polissêmica, de natureza predominantemente verbal, o que a configura como um processo complexo (FLORES, 1994). Essa é uma das principais etapas concernentes ao processo de construção de categorias de análise essenciais. Dividindo-se em categorias *a priori*, que podem

ser definidas a partir do delineamento teórico e de conceitos prévios e, podendo, serem do tipo *a posteriori*, ou seja, quando são elaboradas por meio desses próprios dados (MELLO, 2014).

Deve-se, ainda, chamar a atenção para o fato de que o processo de análise, que perpassa a observância dos dados qualitativos e a interpretação global de tais dados, decorre, justamente, da compreensão do pesquisador e, ainda, da compreensão que os sujeitos delimitados da pesquisa têm sobre o assunto (MERRIAM, 2002). Considerando-se essa perspectiva, cumpre destacar, também, que a análise dos dados de caráter qualitativo consiste, sobretudo, na interpretação e extração de sentidos múltiplos acerca desses dados coletados (FLORES, 1994). Além disso, o processo de análise dos dados em um estudo de caso de ordem qualitativo ocorre de forma sistemática e ocorre concomitantemente ao processo de coleta de dados, integrado, portanto, aos próprios dados, e, com isso, demanda-se um exercício reflexivo e crítico por parte do pesquisador (FLORES, 1994).

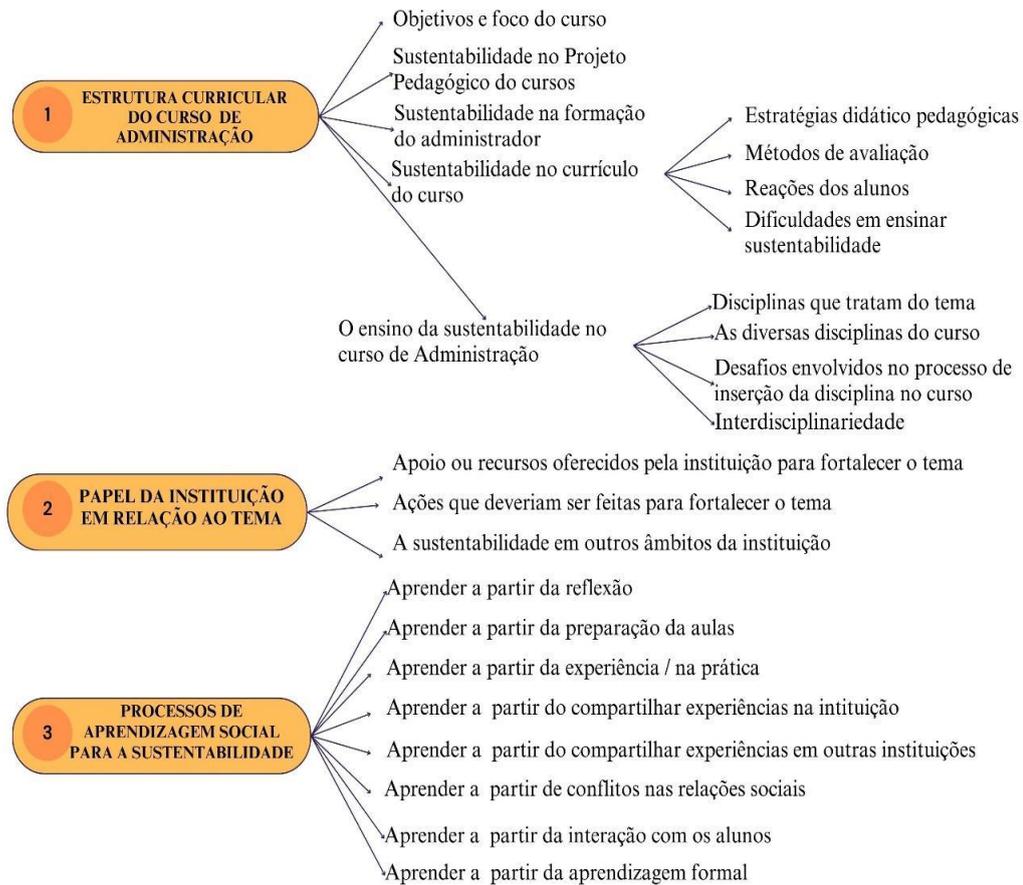
É de suma importância que parta, do pesquisador, uma postura comprometida com a concretização dos objetivos da pesquisa, posicionamento necessário, também, à organização dos *insights* que surgem nesse processo (GODOY, 2006). Os dados, nesse estudo, serão coletados a partir do processo de análise textual de cunho interpretativo (FLORES, 1994). Conta-se, ainda, com os documentos disponibilizados pela instituição. Para tanto, foi realizada uma leitura ampla e repetida de todo o material disponibilizado na coleta de dados, pois, a partir disso, foi possível chegar a uma visão ideal sobre esse conjunto de dados, para, em seguida, iniciar-se a fase da redução de dados, também conhecida como categorização.

Enseja-se, portanto, a fase da separação dos elementos ou unidades de conteúdo, sendo que esses podem ser identificados a partir de critérios diferentes, como, por exemplo, em função de uma temática comum a todos. Separados esses elementos, são agrupados em unidades temáticas, sendo que esse material agrupado por categorias é responsável por permitir, ao pesquisador, a busca por tendências, que, por sua vez, fomenta, a formulação de conclusões (FLORES, 1994). No que toca às conclusões geradas nesse processo, pode-se destacar que, normalmente, derivam de uma comparação entre os casos, ou, ainda, da relação firmada entre as categorias que se encontram em jogo (MELLO, 2014). Há, ainda, que se considerar a presença de certos discursos em uma mesma unidade temática, sendo que a etapa final envolve a interpretação dos dados de forma contextualizada.

O referencial teórico deve ser utilizado como base para o estudo do fenômeno estudado. Por fim, no que toca ao uso de *template* (Anexo D), este uso está diretamente relacionado com a produção de uma lista de códigos (Figura 4) que representa os temas aferidos nos dados (KING, 2004). O código pode ser definido como uma espécie de etiqueta,

configurando uma categoria ligada a uma dada seção do texto, que é, por sua vez, a unidade de análise. Este permite identificar o tema em um conjunto de dados identificados e apontados pelo pesquisador como de suma importância ao processo interpretativo (MELLO, 2014). No processo de criação dos códigos, podem ser pré-definidos, de modo que, *a priori*, são criados com base em uma abordagem teórica.

Figura 4-Categorias obtidas a partir dos *templates*



Fonte: adaptado pela autora de Mello (2014).

É esta abordagem teórica que irá oferecer complementos para a análise enquanto os dados forem explorados. Por fim, cumpre destacar, que os elementos que compuseram a coleta de dados, levaram em consideração as categorias (Figura 4) desenvolvidos por Mello (2014). Mediante isso, buscou-se pesquisar uma nova perspectiva, ampliando o estudo anterior a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados no contexto da presente pesquisa. Em decorrência disso, essa abordagem visou aprimorar ideias e seu planejamento foi flexível, a fim de possibilitar as considerações dos aspectos relativos ao estudo e a inclusão de novas categorias de análise no *template* anteriormente proposto.

Quadro 6-Dimensões e categorias de análise

Dimensão de Análise	Categorias de Análise	Breve descrição		
Estrutura Curricular	Objetivos e foco do curso	Promover um conjunto coerente e integrado de conteúdo (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer), que inclua as capacidades fundamentais do administrador (DCN, 2021).		
	Sustentabilidade no projeto pedagógico	Tratamento da sustentabilidade, assegurando a aplicação transversal, contínua e permanente, conforme Decreto n.º 7.746, de 05/06/2012 e à Instrução Normativa n.º 10, de 12/11/2012.		
	Sustentabilidade na formação do administrador	Abordagem capaz de levar os acadêmicos a uma reflexão crítica e inovadora, ou seja, se tem promovido outras formas de pensar os negócios, diante da responsabilidade e dos problemas socioambientais (GODOY; BRUNSTEIN; FISCHER, 2013).		
	Sustentabilidade no currículo do curso	Compreendido pelas disciplinas que tratam do tema, as diversas disciplinas do curso, os desafios envolvidos no processo de inclusão das disciplinas do curso e a interdisciplinaridade (MELLO, 2014).	Disciplinas que tratam do tema	Corresponde às disciplinas presentes nos eixos da estrutura curricular, que tratam do tema de sustentabilidade (DCN, 2005).
			As diversas disciplinas do curso	Corresponde às disciplinas presentes nos eixos da estrutura curricular (DCN, 2005).
			Desafios envolvidos no processo de inclusão das disciplinas do curso	Envolvimento de um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar (JACOBI, 2003, p.190).
			Interdisciplinaridade	Apresentação do tema a partir de diferentes disciplinas que integram o currículo. Desse modo, a temática é integrada a outros assuntos (CEULEMANS; DE PRINS, 2010).
	Ensino da sustentabilidade no curso de Administração	Envolve as estratégias didático-pedagógicas, os métodos de avaliação, a reação dos alunos e as dificuldades em ensinar sustentabilidade (MELLO, 2014).	Estratégias didático-pedagógicas	Envolve os eixos de formação: formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e a formação complementar (DCN, 2005).
			Métodos de avaliação	Corresponde às disciplinas presentes nos eixos da estrutura curricular, que tratam do tema de sustentabilidade (DCN, 2005).
			Reações dos alunos	Propostas pedagógicas concentradas na criticidade e na reflexão capazes de impulsionar as mudanças de postura/comportamento (BENEDICTO, 2019).

Continua...

			Dificuldades em ensinar sustentabilidade	Criar alternativas capazes de viabilizar novos hábitos e costumes em relação à sustentabilidade. Para ser um processo efetivo, a cultura da aprendizagem deve ser contínua (CAVALCANTI, 2017).
Papel da Instituição em relação ao tema	Apoios e recursos oferecidos pela IES para fortalecer o tema	Apoio e recursos para que práticas sustentáveis sejam uma realidade no meio acadêmico, beneficie a sociedade e possibilitem o desenvolvimento dos acadêmicos para lidar com os problemas complexos da sustentabilidade (KLAVINS, PELNENA; 2010).		
	Ações que deveriam ser feitas pela IES para fortalecer o tema	Práticas sustentáveis para a sociedade, programas de gestão de resíduos e gestão ambiental, pesquisas baseadas em solução de problemas ambientais e outras ações que capacite os acadêmicos a lidar com os problemas complexos da sustentabilidade (KLAVINS, PELNENA; 2010)		
	Sustentabilidade em outros âmbitos da IES	Conjunto de ações e eventos abertos à comunidade e outras IES a fim de fortalecer o tema da sustentabilidade (ELKJAER, 2004a).		
Processos de Aprendizagem	Aprender a partir da investigação e reflexão	Na investigação a aprendizagem é compreendida como um método para adquirir experiência e criar conhecimentos, que pode ser usado no cotidiano ou em um processo de aprendizagem pretendida (ELKJAER, 2000).		
	Aprender a partir da experiência, na prática	Processo social que ocorre por meio das experiências vivenciadas e pela vida cotidiana, sendo construída a partir das relações formais e informais do indivíduo (ELKJAER, 2004).		
	Aprender a partir da preparação das aulas	A aprendizagem é compreendida tanto como um fenômeno individual quanto coletivo, estando envolvida com a ação, com o pensar, com elementos não discursivos e experiências de linguagem (ELKJAER, 2000).		
	Aprender a partir da interação com os acadêmicos.	Qualquer situação é resultante da interação entre o indivíduo e sua esfera social, num processo de desenvolvimento e mudança do ser humano (ELKJAER, 2000).		
	Aprender a partir de Tensões e Conflitos das Relações Sociais	A partir do momento em que a aprendizagem deixa a perspectiva do entendimento individual e passa para a perspectiva das relações sociais, ela é deslocada para uma área na qual existem tensões e conflitos (ELKJAER, 2000).		
	Aprender a Partir do Compartilhar Ideias e Experiências na Instituição	O contexto escolar deve se constituir de espaços de diálogos e compartilhamentos, onde se estabeleça uma instrução participativa capaz de fazer com que os indivíduos dividam suas opiniões e vivências e se tornem colaborativos (JACOBI; GRANJA; TRISTÃO, 2006).		
	Aprender a Partir do Compartilhar Ideias e Experiências com Outras Instituições	Interação com outras instituições permite que os indivíduos potencializem seus conhecimentos (JACOBI; GRANJA; TRISTÃO, 2006).		

Fonte: DCN, 2005; 2021; Godoy; Brunstein; Fischer, 2013; Benedicto, 2019; Cavalcanti, 2017; Jacobi, 2003; Ceulemans; De Prins, 2010; Klavins, Pelnena; 2010; Elkjaer, 2000; 2004^a; Jacobi; Granja; Tristão, 2006.

IV RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados apurados por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, quais sejam, análise documental, entrevistas dadas, com coordenadores e professores, e a entrevista grupal realizada com os acadêmicos das IES pesquisadas. Inicialmente, são descritas e analisadas as estruturas curriculares e a forma que a temática de sustentabilidade é inserida nos Cursos de Administração de Empresas. Na sequência é descrito o papel destas IES na promoção e fortalecimento do tema e os processos de aprendizagem social para a sustentabilidade percebidos pelos agentes desta pesquisa. Por fim, é proposto um modelo de educação para a sustentabilidade com diretrizes para a inserção do tema na seara da Administração.

A fim de deixar mais clara a fonte dos relatos que serão destacados nesta etapa, ressalta-se que, quando referenciados no corpo do texto, as falas serão identificadas, mencionando primeiro a identificação do agente e depois o grupo ao qual pertencem, seguindo os critérios anteriormente estabelecidos no Quadro 5. Desta forma, se o agente está identificado no referido quadro como P1 e pertence a IES A, a referência ao relato deste agente será identificada como (P1A). Da mesma maneira, se o agente está identificado como A3 e pertence ao grupo 1A, a referência ao relato deste agente será identificada desta maneira (A3-1A).

4.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS SOBRE COMO A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE VEM SENDO INSERIDA NESTES CURSOS.

Este tópico pretende evidenciar os resultados referentes à dimensão de análise: estrutura curricular e a inserção do tema de sustentabilidade nos Cursos de Administração das Instituições A, B e C. A análise foi desenvolvida a partir das categorias e subcategorias identificadas, e constam na Figura 4, já apresentada anteriormente: objetivos e foco do curso, sustentabilidade no projeto pedagógico do curso, na formação do Administrador, no currículo do curso e o ensino da sustentabilidade no Curso de Administração.

4.1.1 Objetivo e Foco dos Cursos de Administração de Empresas das IES A, B e C

O Quadro 7 mostra que as questões da sustentabilidade não são evidenciadas nos objetivos dos Cursos de Administração das IES analisadas. Contudo, conforme demonstrado nos próximos parágrafos, o fato de não apresentarem esta preocupação em seus objetivos, de alguma maneira elas têm se organizado para atender dentro dos aspectos legais a inserção do tema em seus currículos.

No projeto pedagógico da Instituição A, a temática de sustentabilidade está contemplada como um dos aspectos enfatizados na formação dos acadêmicos e o tema tem sido abordado de maneira periférica em algumas disciplinas. Já na Instituição B, o módulo 6 que possui como tema gerador: Inovação e Sustentabilidade está diretamente vinculado ao tema, enquanto na Instituição C, a estrutura curricular apresenta uma descrição que prevê a abordagem da temática em todas as disciplinas do Curso de Administração. No Quadro 7, abaixo, apresentam-se os objetivos dos Cursos de Administração das três instituições objeto de estudo.

Quadro 7-Objetivos dos Cursos de Administração da IES A, B e C

IES	Objetivo do Curso de Administração
A	Formar administradores que poderão atuar como executivos, técnicos em funções administrativas e/ou empreendedores, preparados tanto conceitual como instrumentalmente, para conhecer a razão de ser das organizações e contribuir para o elevado desempenho organizacional.
B	Formar profissionais cidadãos e sujeitos autônomos que atuem com visão sistêmica da organização; b) formar profissionais para empreender dentro e fora das organizações; c) propiciar o desenvolvimento do pensamento estratégico; d) proporcionar formação que possibilite a atuação do administrador em organizações públicas e privadas, de diferentes portes e ramos de atividades; e) desenvolver no acadêmico o comportamento ético nas suas relações profissionais e pessoais; f) identificar e promover a compreensão de problemas, equacionar e internalizar soluções nas mais diversas áreas da administração, por meio da realização de projetos integradores e dos desafios presentes nas atividades de aprendizagem.
C	Ser um curso de referência no Brasil. Oferecer, ao mercado, profissionais capazes de disputar posições no mesmo nível de igualdade com aqueles formados nas melhores instituições do país. Gerar uma forte conectividade entre teoria e prática por meio da pesquisa e da extensão. Formar profissionais com sólida formação administrativa, empreendedora e conscientes de suas responsabilidades para com a sociedade.

Fonte: PPC das IES A, B e C.

A partir das perspectivas apresentadas nos PPC dos Cursos de Administração das IES A, B e C, observou-se que estas instituições apresentam, em suas matrizes curriculares, o tratamento da Sustentabilidade, em atendimento ao Decreto n.º 7.746, de 05/06/2012 e à Instrução Normativa n.º 10, de 12/11/2012. Pois, asseguram a aplicação transversal, contínua e permanente. Para tanto, as IES promovem a ênfase em questões atuais que cooperem para o atendimento dos objetivos previstos na agenda 2030, em particular para o entendimento de processos de deterioração ambiental e suas implicações para o bem-estar humano.

No entanto, como estratégias, promovem campanhas, oficinas, palestras e exposições de sensibilização para promover a consciência sustentável dos acadêmicos e funcionários, com divulgação por meio da *intranet*, cartazes, etiquetas e informativos.

4.1.2 Sustentabilidade na Formação do Administrador

No que se refere à Sustentabilidade na formação do Administrador, os PPC de Administração das IES A, B e C apresentam o tema um dos fatores que fundamentam a formação do Administrador.

Na IES A, o curso elenca a visão estratégica, o pensamento sistêmico, o estímulo ao comportamento empreendedor, a consciência ética e social e a sustentabilidade dentre os fatores fundamentais para a formação do Administrador.

Na IES B, as atividades curriculares incentivam o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades socioeconômicas e outras que envolvem a solução de conflitos e abordagens contemporâneas, tais como: mídias digitais, redes sociais, projeto de vida, raciocínio lógico, sociedade, cultura e meio ambiente, além dos conteúdos da área de negócios previstos. De modo que a Sustentabilidade seja um elemento norteador para formação do perfil do egresso.

Na IES C, o tema está inserido como um fator estratégico na formação do acadêmico. As atividades curriculares, ao longo do curso, são focadas no desenvolvimento da visão sistêmica da organização para promover ações estratégicas e criar sinergia entre pessoas e recursos disponíveis, gerando processos eficazes direcionados à humanização, à ética e à inclusão ao mundo do trabalho.

O disposto nos PPC das instituições analisadas demonstra que há um esforço no sentido de atender às diretrizes legais envolvendo a temática de sustentabilidade nas atividades curriculares. Estes posicionamentos institucionais fazem lembrar a abordagem de Klavins e Pelnena (2010) de que as IES devem reorientar seus programas considerando questões voltadas à sustentabilidade e os acadêmicos são os principais agentes de mudanças nesse processo, colaborando para uma a formação de indivíduos conscientes quanto às questões da sociedade, neste caso a sustentabilidade.

4.1.3 Sustentabilidade no Currículo do Curso de Administração das IES A, B E C

Os PPC apresentam a sustentabilidade no currículo dos Cursos. Conforme os coordenadores, a inserção do tema seguiu as determinações legais e continua se desenvolvendo nos cursos, conforme relatos apresentados no Quadro 8.

Quadro 8-Sustentabilidade no currículo dos Cursos de Administração das IES

IES	Sustentabilidade no currículo dos Cursos
A	A [Instituição A] oferece o básico desde sempre, seguindo as diretrizes e normativas que preveem a inclusão da temática no currículo do curso (C1A).
B	Na [Instituição B] sempre existiu o básico, mas com a estruturação modular, outras disciplinas envolvendo o tema foram incluídas - elas estão dispostas no módulo 6 e são ofertadas no 6º semestre (C1B).
C	A [Instituição C] sempre procurou atender a legislação, especialmente por essa questão transversal de se trabalhar nas diferentes disciplinas do curso (C1C).

Fonte: dados da pesquisa.

Assim, por meio da análise dos documentos e das entrevistas não foi possível identificar quando os Cursos de Administração, formalmente, decidiram pela inserção do tema em seus currículos. Nas Instituições A e C não houve menção por parte dos coordenadores professores. Na Instituição B, a mudança parece ter iniciado com a nova direção da faculdade, que a partir de 2013 começou um processo de reestruturação do currículo para uma organização modular. Contudo, há indícios que mesmo antes disto a instituição já abordava o tema em seu curso.

4.1.3.1 Disciplinas que tratam do tema

As disciplinas que tratam do tema sustentabilidade, no Curso de Administração da Instituição A são: Ciências Sociais (etapa 4/1,5h), Educação Ambiental (etapa 4/1h), Gestão de Suprimentos e Logística (etapa 5/3h) e Responsabilidade Social (etapa 7/3h).

Na Instituição B, o módulo do 6º semestre – Inovação e Sustentabilidade, trata do tema com os seguintes temas: Empreendedorismo (40h), Gestão de Serviços (80h), Gestão da Inovação (40hs), Gestão Socioambiental (80h) e Projeto Integrador (40h). Já na IES C todas as disciplinas abordam o tema.

Os Quadros 9, 10 e 11 apresentam as ementas dessas disciplinas, com base no PPC dos cursos.

Quadro 9-Disciplinas que tratam do tema de sustentabilidade na IES A

Disciplinas	Ementas
Ciências Sociais	Trata dos fundamentos e desdobramentos da sociedade moderna. São abordados o contexto histórico e as principais teorias sobre a sociedade moderna. São problematizadas, ainda, as consequências sociais do intenso processo de expansão do capitalismo na atualidade, sendo versados temas como a globalização, os impactos sobre o mercado de trabalho, as questões urbanas e as lutas sociais.
Educação Ambiental	Trata-se de abordagens que visam promover o desenvolvimento profissional dos acadêmicos por meio de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, e sim em novos conhecimentos para a teoria e prática. Envolve a valorização humanitária, crítica, cultural e reflexiva, conforme as exigências do mundo contemporâneo. Propor a discussão do ensino da educação ambiental baseado na formação de um sujeito ecológico, portador de valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados, que incidem sobre o plano individual e coletivo.
Gestão de Suprimentos e Logística	Esta disciplina trata de conceituar o que é logística integrada, gestão de suprimentos e a distribuição física dos produtos e serviços. Sob a ótica estratégica trata do serviço logístico e sua agregação de valor a clientes e parceiros com estruturas de fornecimento regional e global, localização de instalações e posicionamento de estoques. Sob a ótica operacional são tratadas as questões ligadas a compras e vendas, processamento de pedidos, sistemas de transportes, gestão de estoques, custos e a tecnologia da informação e automação aplicadas aos sistemas logísticos.
Responsabilidade Social	Trata do significado da responsabilidade social organizacional, dos seus princípios e práticas desejadas. Aborda também a avaliação das práticas e de seus resultados, bem como dos novos desafios da responsabilidade social das organizações. Por meio da compreensão, dos princípios, da abordagem dos temas centrais, da percepção sobre a importância da integração da responsabilidade social por toda organização.

Fonte: PPC, IES A.

Sobre a oferta de disciplinas ligadas à temática da sustentabilidade observa-se que, na organização curricular da Instituição A, algumas delas estão sendo ofertadas na modalidade de ensino à distância e a disciplina de Educação Ambiental não é obrigatória. Baseado em Palma, Oliveira e Viacava (2011) pode-se dizer que isso gera uma certa deficiência na inserção do tema no curso na totalidade, visto que ensinar sustentabilidade não requer apenas a oferta da disciplina, mas implica numa mudança epistemológica permeando a cultura da IES e a prática educacional que ali acontece. Além disso, com a oferta da disciplina de Responsabilidade Social na etapa final do curso, nota-se que o assunto não tem sido trabalhado e articulado de forma transversal, o que compromete a sua efetividade (FIGUEIRÓ, 2015).

Quando questionado sobre as disciplinas que abordam o tema sustentabilidade, o C1A comenta que o curso de Administração ainda não possui uma disciplina-chave sobre o tema ao afirmar '*não temos uma disciplina específica envolvendo a temática de sustentabilidade. Atualmente, este tema é correlato*' (C1A). No entanto, o tema é incorporado em outras disciplinas do currículo, seja de uma maneira que permeia a disciplina como um todo, como a disciplina de Responsabilidade Social ou abordando alguns tópicos, como em Gestão de Suprimentos e Logística.

O P2a, responsável pela disciplina de Responsabilidade Social, explana que trabalhou muitos anos na Itaipu Binacional participando de muitos eventos sobre o tema, diante disso afirmou que utiliza das suas experiências profissionais para ensinar sobre sustentabilidade ao afirmar que “não tem como ensinar sobre responsabilidade social sem considerar a minha bagagem” (P2A). Explicou ainda que o diferencial da sua disciplina está no processo de participação ativa do aluno, afirmando que na disciplina de Responsabilidade Social os acadêmicos “têm participação ativa” (P2A) e que então costuma trabalhar de uma forma mais dinâmica, por meio de estudos de caso, roda de conversa, debate, *workshop*.

A P3A, responsável pela disciplina Gestão de Suprimentos e Logística, explicou que basicamente teve toda sua trajetória acadêmica com foco em sustentabilidade. Por esta razão, desde do início da sua carreira buscou trazer o discurso da sustentabilidade em todas as disciplinas que ministrou. Enfatizou a importância do tema para si e ponderou que “em alguns momentos, não todos obviamente, mas em alguns momentos, trazer esse olhar para tudo que eu fizesse, em sala de aula, tivesse como premissa básica o entendimento do que é a sustentabilidade” (P3A).

Como pode ser visto nos relatos acima, alguns professores discutem sustentabilidade baseando-se em suas experiências, acadêmicas ou profissionais, com o tema. Importante destacar que a incorporação da temática de sustentabilidade nas disciplinas do curso é um avanço importante. No entanto, Schutel (2015) reforça que a abordagem não deve ser condicionada à inserção de um novo assunto no currículo, precisa ocorrer de forma ampla e sistemática, envolvendo a instituição e seus *stakeholders*. Requer ainda, uma comunicação fluida e sem ruídos a partir de políticas que promovam, de fato, a sustentabilidade em toda a comunidade acadêmica (FIGUEIRÓ, 2015). Além disso, deve contemplar a soma de todo ensino formal, informal e experiências de aprendizagens ofertada por uma IES (KLAVINS, PELNENA, 2010).

Na IES B, com a formação da estrutura curricular modular. O módulo tema gerador de *Inovação e sustentabilidade* que contempla as disciplinas: Empreendedorismo (40h), Gestão de Serviços (80h), Gestão da Inovação (40h), Gestão Socioambiental (80h) e Projeto Integrador (40h). O Quadro 10 apresenta as ementas previstas no módulo.

Quadro 10-Disciplinas que tratam do tema de sustentabilidade na IES B

Disciplinas	Ementas
Empreendedorismo	Iniciação empresarial. O processo empreendedor. Características do empreendedor. Criatividade e inovação. O processo de geração de ideias, identificação e avaliação de oportunidades. Plano de negócios. A empresa familiar e os negócios. O empreendedor consultor.
Gestão de Serviços	Conceito, natureza e tipos de serviços; Análise de mercado para serviços e a importância para a economia; Gestão de custos em serviços; Gestão de pessoas no setor de serviços; Gestão de operações e processos em serviços; O cliente como consumidor e como participante do processo de prestação do serviço. Gestão da qualidade em serviços, Sistema de informações de marketing em serviços e Competitividade em serviços.
Gestão da Inovação	Inovação e gestão. Tipos de inovação. Estratégias de inovação. Práticas de estímulo a inovação. Cultura e clima organizacional para a inovação. Modelos e processo de gestão da inovação. Fatores facilitadores e dificultadores da inovação. Empreendedorismo e inovação. Mensuração da inovação.
Gestão Socioambiental	Relação sociedade e meio ambiente. Agenda XXI. Gestão ambiental e responsabilidade social. Aspectos econômicos da gestão ambiental e da responsabilidade socioambiental. Consciência socioambiental. Modelo Tachizawa de responsabilidade ambiental e social. Estratégias de gestão ambiental e responsabilidade social para os diferentes grupos econômicos. Gestão participativa. Indicadores de gestão ambiental e responsabilidade social. Certificações.
Projeto Integrador	Desenvolvimento de projetos relacionados com a temática do semestre, com base em problemas reais. Identificação de problemáticas; desenvolvimento de estudos e pesquisas visando a solução dos problemas. Sistematização dos estudos e das atividades realizadas em um produto final.

Fonte: PPC, IES B.

Conforme o PPC, os módulos são ministrados por três professores simultaneamente. Assim, os responsáveis, além de planejarem o módulo, interagem para incluir os conteúdos programáticos ao longo do semestre, conforme plano de aprendizagem. Essa dinâmica integrada dos professores faz lembrar a pesquisa de Jacobi (2003) de que os processos educativos devem ser estabelecidos por meio do intercâmbio entre os indivíduos, e desses com o seu meio, a fim de gerar um conhecimento socialmente construído.

Na IES C, conforme análise do PPC, que se observou é que o tema vem sendo abordado de maneira correlata em diferentes disciplinas. São elas: Direito do Trabalho (1 período/68 h/a); Economia I (1 período/68 h/a); Teorias da Administração (136h/a); Psicologia Aplicada à Administração (68 h/a); Administração Mercadológica (136 h/a); Administração de Recursos Humanos I (68 h/a); Economia II (68 h/a); Sociologia Organizacional (68 h/a); Administração da Produção (136 h/a); Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais (136 h/a); Administração de Recursos Humanos II (68 h/a); Gestão de Projetos (68 h/a); Administração de Sistemas de Informação (68 h/a); Administração Estratégica (68 h/a); Empreendedorismo e Inovação (68 h/a); Gestão da Qualidade (68 h/a).

As ementas são apresentadas no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11-Disciplinas que tratam do tema de sustentabilidade na IES C

Disciplinas	Ementas
Direito do Trabalho	Teoria geral do direito do trabalho: antecedentes históricos, conceito, fontes, princípios, interpretação e aplicação. Contrato de trabalho. Sujeitos do contrato de trabalho: empregado, empregador. Obrigações pecuniárias: Remuneração e salário. 13o salário. FGTS. Obrigações quanto às condições de trabalho: jornada de trabalho, hora extra; hora noturna, períodos de descanso. Alteração do contrato de trabalho. Suspensão e interrupção do contrato de trabalho. Aviso prévio. Justa causa. Cessação do contrato de trabalho. Questões socioambientais e ético raciais e envelhecimento humano.
Economia I	Conceitos econômicos. Fundamentos Microeconômicos: Teoria do Elementar dos Mercados, teoria do consumidor, teoria da firma; teoria das estruturas de mercado. Impactos socioambientais e envelhecimento humano.
Teorias da Administração	Fundamentos da administração: Significado da administração, papel do gerente, teoria das organizações, da revolução urbana à revolução industrial. Administração científica, administração da qualidade, modelo japonês de administração. Escola comportamental. Sistemas. Estruturalismo. Teoria Contingencial. Princípios de organização. Educação ambiental. Questões socioambientais e éticos raciais e envelhecimento humano.
Psicologia Aplicada à Administração	Comportamento humano nas organizações em nível, micro, meso e macro. Direitos humanos. Questões éticos raciais e envelhecimento humano.
Administração Mercadológica	Administração de marketing nas organizações. A importância de estudar os pressupostos científicos de marketing baseando-se na realidade do mercado empresarial e seus respectivos desafios. Visão estratégica do marketing, suas ferramentas e metodologia para elaboração de um plano de marketing aplicável a diversas modalidades de negócios. Elaboração do Plano de Negócios, etapas, estudo do mercado e diferenciais. Impactos socioambientais e questões éticos raciais. Envelhecimento humano e educação ambiental.
Administração de Recursos Humanos I	Aspectos históricos da escola de Relações Humanas e comportamental. Aspectos históricos da administração de RH no Brasil e no mundo. Construção do organograma da empresa. Elaboração do manual de descrição de cargos por meio do CBO. Recrutamento e Seleção, Treinamento. Ambientação. Educação ambiental. Questões socioambientais do trabalho, ético raciais, envelhecimento humano, direitos humanos e humanização dos processos de gestão de pessoas.
Economia II	Conceitos Macroeconômicos: Medidas da Atividade Macroeconômica; Política Econômica, seus objetivos e instrumentos; Noções de Economia do Setor Público; Introdução à Economia Monetária; Noções de Economia Internacional. Questões socioambientais e ético raciais.
Administração da Produção	Introdução à Administração da Produção: produção na organização, modelo de processo de transformação, evolução da produção. Estratégia de produção. Gestão da demanda em operações: previsão e gestão da demanda. Processos: Os objetivos de desempenho nas atividades de projeto, tipos de processo em manufatura e serviços. A matriz produto-processo, as questões ambientais e os processos. Projeto de produtos e serviços: do conceito à especificação do projeto, definição conceitual do produto/serviço, projeto preliminar, prototipagem e projeto final, estruturas organizacionais para a atividade de projeto, as questões ambientais e os projetos de produto/serviços. Projeto de cadeia de suprimentos e redes de operações produtivas: integração vertical: direção, amplitude e equilíbrio, cadeia de suprimentos, perspectiva de redes, logística reversa e cadeias verdes. Localização e arranjo físico: localização, arranjo físico. Planejamento e controle da produção: natureza do planejamento e controle, planejamento estratégico da produção. Planejamento mestre da produção: elaboração do plano-mestre de produção, análise da capacidade de produção. Gestão de estoques: administração de estoques, classificação de estoques, modelos de controle dos estoques. Acompanhamento e controle da produção: funções do acompanhamento e controle da produção, controle sob a ótica da qualidade total. Teoria das restrições em rede de operações (TOC). Just in Time e operações enxutas. Impactos socioambientais e éticos raciais. Educação ambiental.

Continua...

Sociologia Organizacional	Conceitos e questões centrais à ciência política, tais como: poder, autoridade, legitimidade, ordem e liberdade, formas e dilemas da representação, formas de governo, igualdade política, desigualdade social e justiça. Questões socioambientais e éticos raciais e envelhecimento humano.
Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais	Gestão de estoques (GE): Natureza e importância dos estoques, requisitos para uma gestão eficaz, modelos de quantidade econômica de compras / pedidos, modelo de intervalo fixo entre pedidos, modelo de período único, estratégia operacional. Gestão econômica dos estoques. Planejamento das Necessidades de materiais (PNM): Demanda independente e demanda dependente, visão global do MRP, inputs, processamento e outputs do MRP, planejamento dos requisitos de capacidade, MRPII. Sistema Just-in-time (JIT): introdução, objetivos do JIT, estrutura de um sistema JIT, convertendo para um sistema JIT, o JIT no setor de serviços, estratégias de operações. Administração da cadeia de suprimentos (ACS): Introdução, o departamento de compras, fornecedores, logística, estratégia de operações. Inventário físico, acurácia dos estoques (controle), giro e cobertura dos estoques, Classificação ABC - Curva de Pareto. Licitações públicas - Lei 8.666/93 - modalidades: concorrência, tomada de preços, convite, pregão eletrônico e presencial, SRP – Sistema de Registro de Preços, Alienação. Sistema de avaliação de fornecedores, Cadastro de fornecedores. Logística de transporte: Custeio de transporte rodoviário, modais de transportes. Impactos socioambientais. Educação ambiental.
Administração de Recursos Humanos II	Teoria da Equidade no sistema de remuneração. Plano de cargos e salários. Avaliação de desempenho. Higiene e segurança no trabalho. Elaboração de programas de integração organizacional. Educação ambiental. Questões socioambientais do trabalho, ético raciais, envelhecimento humano no mundo do trabalho, direitos humanos e humanização dos processos de gestão de pessoas.
Gestão de Projetos	O que é um projeto. Atributos de um projeto. O que é o gerenciamento de projetos. O Processo de gestão de projetos. Benefícios da gestão de projetos. Influências organizacionais e ciclo de vida do projeto. Identificação de necessidades e seleção de projetos. Organização, pessoas e gerenciamento do projeto. Processos de gerenciamento de projetos e suas ferramentas. Impactos socioambientais e ético raciais. Educação ambiental. impactos socioambientais e ético raciais. Educação ambiental.
Administração de Sistemas de Informação	Teoria geral dos sistemas. Fundamentos de sistemas de informação: conceitos de informação, sistema, sistemas de informação. O papel de OS&M nos sistemas de informação: estudo organizacional, layout, organogramas, departamentalização e patologias organizacionais, análise de distribuição do trabalho, análise de processos e fluxogramas, benchmarking, reengenharia. Conceitos de tecnologia de informação: hardware, software, telecomunicações, gerenciamento de banco de dados. Sistemas de informações nas empresas: sistemas de processamento de transações, sistemas de informações gerenciais, sistemas de suporte à decisão. Desenvolvimento de sistemas. Gerenciamento de sistemas de informações empresariais: segurança, privacidade, questões éticas. Novas tendências. Impactos socioambientais.
Administração Estratégica	Conceito de planejamento e administração estratégica. Os dirigentes e as unidades estratégicas. As diferentes abordagens sobre administração estratégica. A análise estratégica ambiental e interna. Lidando com estrutura, sistemas, processos, cultura, poder e mudança. A formação e a formulação da estratégia. Acompanhamento do processo estratégico. Impactos socioambientais, questões éticas raciais, envelhecimento humano.
Empreendedorismo e Inovação	Conceitos e perspectivas do empreendedorismo contemplando a criação do negócio, financiamento, gerenciamento, expansão e encerramento do mesmo. Inovação: conceitos a produto, processo e organização relacionando o tema à estratégia e ao desempenho de mercados. Sistemas de inovação, trabalho em redes e desenvolvimento de inovação via imitação. Impactos socioambientais e éticos raciais. Envelhecimento e direitos humanos e educação ambiental.
Gestão da Qualidade	Evolução do Conceito da Qualidade. Gerenciamento da Qualidade Total. Custo da Qualidade. Os efeitos do Gerenciamento da Qualidade sobre a Produtividade. Qualidade e o Papel da Administração da Empresa. A melhoria da Qualidade e o papel dos empregados. Diretrizes da Qualidade e seus desdobramentos. Desdobramento da Função Qualidade. Qualidade dos Sistemas de Gerenciamento. Gerenciamento pelas Diretrizes. Gerenciamento por Processos. Gerenciamento da Rotina. Tendências atuais e Modelos para Gerenciamento da Qualidade. Gestão da Qualidade na Cadeia de Suprimentos. Impactos socioambientais e éticos raciais. Educação ambiental.

Como já mencionado, a inserção do tema no Curso de Administração da IES C passou por um processo que visou o atendimento de diretrizes legais que impõem a inclusão do tema nos currículos dos cursos, como relata a coordenadora do Curso de Administração ao revelar que *‘a instituição sempre procurou atender a legislação, especialmente por essa questão transversal de se trabalhar nas diferentes disciplinas do curso’* (C1C).

Além disso, esse desenvolvimento passou pela preocupação institucional diante da necessidade global de discutir o tema. Em um processo gradual, de inclusão nas ementas, nos conteúdos, e na construção de uma consciência sustentável, a partir da incorporação nas aulas, conforme descreve a professora P2C: *‘é como se o movimento estivesse começando por uma inclusão nas ementas, nos conteúdos, e agora começa a construir uma consciência, de fato, incorporando nas aulas’* (P2C).

Pelos depoimentos apresentados é possível afirmar que a reestruturação mencionada pela C1C e o fortalecimento do tema descrito pela P2C, incentivou a integração dos conhecimentos fundamentais do Administrador - para além da formação técnica. Isso significa que o Curso de Administração estava, no momento da aplicação desta pesquisa, sendo repensado para que o egresso fosse capaz de integrar os conhecimentos fundamentais à criação e aprimoramento, de forma inovadora, dos modelos de negócios para serem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais (CNE/CES 5/2021).

4.1.3.2 As diversas disciplinas do curso

Na IES A, as diversas disciplinas do curso são organizadas observando 3 eixos: (FB) Formação Básica, que passa uma visão básica da profissão. No meio do curso, a Formação Profissional (FP) são algumas matérias já focadas na parte profissional dos acadêmicos: produção, gestão de pessoas, finanças. Formação Complementar (FC). Distribuídas em 8 semestres, com aulas de duração de 45 minutos (C1A).

Na IES B, em vez de disciplinas, o curso é estruturado em 8 Módulos semestrais – organizados a partir das grandes áreas propostas nas DCN’s do curso: Carreira do Administrador, Criando Organizações Adaptáveis, competindo com Operações, Mercado e Competitividade, Decisões Financeiras, Inovação e Sustentabilidade, Avaliação de Desempenho Empresarial, Administração Contemporânea e Tomada de Decisão (PPC, IES B).

Já na IES C, assim como na IES A, as disciplinas do curso são baseadas em 4 eixos de formação: básica, profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e o de

formação complementar. O primeiro envolve noções gerais sobre antropologia, sociologia e psicologia. O segundo elenca as disciplinas de formação, tais como: teorias da administração e das organizações, administração de recursos humanos, marketing, etc. O terceiro abrange a pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias e por fim o quarto eixo apresenta estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

4.1.3.3 Desafios envolvidos no processo de inserção da disciplina de sustentabilidade no curso

Sobre o processo de inserção do tema nas atividades curriculares das IES A, B e C, os relatos demonstraram diferentes desafios. Na IES A, por exemplo, o coordenador destacou que a instituição faz parte de uma rede de ensino de oitenta unidades. Por esta razão, as diretrizes curriculares são estabelecidas pela mantenedora, que está localizada na cidade de São Paulo - SP. Portanto, embora o professor possua liberdade para trabalhar em suas disciplinas, “o processo formativo educacional, incluindo ações voltadas à sustentabilidade, ficam condicionadas aos parâmetros estabelecidos pela mantenedora, tanto na modalidade presencial quanto no EAD, em toda a rede” (C1A).

Barth e Rickmann (2012) afirmam que grande parte das IES enfrentam desafios para trabalhar a temática de sustentabilidade, visto que há barreiras que atingem os documentos, as diretrizes e os currículos. No caso da instituição A, o coordenador enfatizou que o processo de inserção da temática no curso observou as diretrizes legais e as repassadas pela mantenedora. Explicou que a autonomia das coordenações dos cursos pertencentes a rede, é limitada para inserir ou mudar a grade e tornar a abordagem do tema mais efetiva.

Mediante isso, nota-se que a participação de diferentes atores em um processo social de objetivo comum, abordada nos estudos sobre aprendizagem social e sustentabilidade na IES A, tem sido afetada pelo modelo educacional adotado pela mantenedora. Então, embora os professores identifiquem possibilidades de melhorar a matriz do curso, seja por meio da inclusão de uma disciplina ou outras ações para fortalecer o tema de sustentabilidade, esses ajustes esbarram no modelo de gestão da IES, que impedem de serem feitas inserções em uma única unidade. Araújo, Assis e Costa (2017) recomendam que o sistema educacional seja flexível e permita o envolvimento de toda a comunidade acadêmica para minimizar estes efeitos, e a busca por novas metodologias que sejam capazes de inserir e efetivar a temática da sustentabilidade no currículo do curso

Na IES B, os desafios envolveram tanto os professores, quanto os acadêmicos, ou seja, os dois atores envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem. Segundo o C1B o processo de inserção não aconteceu de forma isolada, então com a organização curricular em módulos, *‘os professores precisavam estar alinhados em relação às abordagens em sala e um dos desafios foi criar e manter esta integração entre os professores’* (C1B). Nesse modelo, cada semestre passou a contar com três professores em cada módulo. Para o C1B, essa dinâmica foi desafiadora, pois, além dos professores ministrarem os mesmos conteúdos, a ação demandou um planejamento conjunto e um processo de comunicação contínua para que os planos de aprendizagem fossem executados de forma sinérgica e alcançassem seus objetivos.

Além disso, observou-se que os desafios envolveram questões de ordem institucional, a cultura local, os professores e os acadêmicos. Esses desafios esbarraram inicialmente no *‘PPI da IES B que incluiu a sustentabilidade como um de seus eixos norteadores’* (P3B). Segundo a P3B, esse processo de inclusão passou a ser cobrado pela instituição, que exigiu o envolvimento de professores de outros cursos e requereu a criação de estratégias para gerar nos acadêmicos uma mudança de comportamento e de consciência em relação à sustentabilidade.

Apesar dos contratemplos, nota-se que o modelo de ensino, no curso de administração da IES B, está amadurecendo e caminhando para uma proposta educacional convergente com o entendimento de Springett (2005) de que nos Cursos de Administração, a educação para a sustentabilidade deve ter um enfoque que traga mudanças em valores pessoais, necessárias à conscientização ecológica, social e principalmente às relações sustentáveis dos indivíduos com o meio ambiente e entre si.

Na IES C, inicialmente, esse processo visou o *‘atendimento de diretrizes legais’* (C1A), mas passou por um processo gradual crítico de *‘inclusão nas ementas, nos conteúdos, e nas aulas’* (P2C). Este processo pode ser considerado desafiador, pois para que houvesse essa evolução no âmbito da IES foi necessária uma conscientização e um aprimoramento das ações institucionais em prol do tema. O posicionamento desta professora confirma que a aprendizagem social acontece na IES C, pois os pressupostos da aprendizagem social preveem a capacidade de lidar com diferentes percepções e com a capacidade de colocar em prática decisões coletivas (BRANDI; ELKJAER, 2011).

4.1.3.4 Interdisciplinaridade

No PPC de Administração da Instituição A está descrito que o curso desenvolve o conceito de interdisciplinaridade e transversalidade na educação para sustentabilidade e nas disciplinas de Responsabilidade Social e Educação Ambiental. Contudo, quando questionado, o C1A relatou que o tema nunca foi uma pauta para o colegiado do curso, ao revelar “nunca discutimos sustentabilidade abertamente. Não foi um contexto para nós. O que eu procuro orientar os professores é o cumprimento das matérias que estão em grade” (C1A).

Neste viés, cumpre afirmar que a falta de articulação entre as disciplinas, na formação do Administrador, faz com que os fenômenos organizacionais sejam estudados e debatidos de forma independente (ALENCAR; BARBOSA, 2018). Todavia, em razão das demandas organizacionais e sociais da sociedade moderna, é preciso, e, na verdade uma urgência, adotar novas formas para gerenciar o conhecimento e os processos decisórios (LANG et al., 2012), sob o risco de recair em um ensino adjacente e superficial (BENEDICTO, 2019).

Nas IES B e C, conforme relato dos coordenadores dos cursos, além da interdisciplinaridade estar prevista no PPC, o tema é discutido de maneira transversal sempre que a abordagem tem aderência com o contexto das disciplinas.

4.1.4 O Ensino da Sustentabilidade nos Cursos de Administração das IES A, B e C

4.1.4.1 Estratégias didático pedagógicas

Nesta etapa da pesquisa é apresentado como ocorre o ensino da temática sustentabilidade nos Curso de Administração da IES A, B e C com ênfase nas estratégias didático-pedagógicas e nos métodos de avaliação utilizados pelos professores. São destacadas as reações dos acadêmicos durante as aulas e as dificuldades e desafios no ensino do tema nos Cursos de Administração de Empresas nas referidas IES. Quadro 12 apresenta as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores das IES A, B e C no ensino da sustentabilidade.

Quadro 12 Quadro 12-- Estratégias Didático Pedagógicas das IES A, B E C

IES	Estratégias Didático Pedagógicas
A	Abordagem teórica, atividades em grupo, debates, dinâmicas de grupo, vídeos e estudos de caso (C1A, P1A, P2A, P3A).
B	Casos com situações problema, desafios, metodologias ativas, gamificação, dinâmicas, visitas técnicas e projetos integradores (C1B, P1B, P2B, P3B).
C	Aplicações práticas com o uso de estudos de caso, situações problema, metodologias ativas de aprendizagem, seminários, aulas dialogadas, palestras e pesquisas orientadas (C1C, P1C, P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A, os três professores explicaram que as estratégias utilizadas em sala contemplam a abordagem teórica, atividades em grupo, debates, vídeos e estudos de caso. Estratégias concentradas na aprendizagem em sala de aula. Para Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), a educação, neste contexto, precisa ser centrada no pensamento crítico dos acadêmicos, na mudança de valores e costumes, a fim de promover a formação de indivíduos elucidados no que se refere aos assuntos contemporâneos, como a sustentabilidade.

Embora as estratégias utilizadas pelos professores da IES A remetam a ideia de um processo de ensino e aprendizagem menos mecanizados, em alguns momentos essas práticas revelam por parte dos educadores, preocupações de ordem instrumental, no sentido de tentar adequar o modelo clássico de gestão a uma postura sustentável. Ou seja, as ações dos professores em sala de aula, ainda podem estar alinhadas às conjecturas do pensamento dominante do ensino superior em Administração.

Na IES B, as estratégias didático-pedagógicas demonstraram que neste grupo de professores existe uma preocupação em adotar metodologias, que conforme aponta Schuetel (2015) aprofundam conhecimentos, geram mudanças efetivas e promovem conscientização no sentido de mudar a visão, ou até mesmo modificar os comportamentos dos acadêmicos em relação ao tema.

Já na IES C, os professores se preocupam em gerar reflexões sobre as questões de ordem ambiental, além da perspectiva conceitual. Adotam práticas educativas que são ambientalmente responsáveis e concentradas na criticidade e na reflexão, posicionamento este, frente a educação para a sustentabilidade, que de acordo com Benedicto (2019) é o único que pode impulsionar as mudanças de postura/comportamento frente ao tema da sustentabilidade.

Como observado, os professores das IES A, B e C utilizam estratégias didático-pedagógicas diversificadas e dinâmicas, e como parte delas - os métodos de avaliação.

4.1.4.2 Métodos de avaliação de aprendizagem

Todos os processos de ensino e aprendizagem precisam ser avaliados. Desse modo, conforme descrito por Luckesi (2008), a avaliação pode ser realizada entre os atores sociais (acadêmico e professor) que compõem este processo. Ainda que, na maioria dos ambientes educacionais, a avaliação seja visualizada apenas como uma verificação de notas, o ideal é que a avaliação seja uma construção processual durante as aulas. Sendo assim, a avaliação deve ser realizada entre acadêmico-acadêmico, professor-acadêmico e acadêmico-professor e também a autoavaliação, tanto do acadêmico quanto do professor. Ao considerar que a avaliação tem como principal objetivo a direcionalidade das práticas de ensino favorecendo as mudanças e a atualização constante (LUCKESI, 2005), buscou-se, nesta etapa da pesquisa, identificar os métodos de avaliação praticados pelos professores das IES A, B e C.

Estes métodos avaliativos são apresentados no Quadro 13.

Quadro 13-Métodos de avaliação da IES A, B e C

IES	Métodos avaliativos
A	Avaliações tradicionais como provas e trabalhos (C1A, P1A, P2A, P3A). Somados a projetos com atividades práticas, atividades de pesquisa e a observação dos alunos em sala (P1A, P2A, P3A)
B	Duas avaliações. Sendo que, a primeira é semanal baseada nos conteúdos disponibilizados pelos professores na plataforma, já a segunda consiste na análise de desempenho do acadêmico nos desafios propostos mensalmente (C1B, P1B, P2B, P3B). Pode acontecer também prova oral e uma avaliação por pares - composta por indicadores avaliados com a participação dos alunos nos trabalhos em equipe (P1B).
C	Avaliações tradicionais como prova e observação do acadêmico nas atividades propostas (C1C, P1C, P2C). Trabalhos e seminários em que os acadêmicos fazem a apresentação e a construção de um mini artigo científico (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A prevalecem métodos tradicionais de avaliação como provas e trabalhos. Já na IES B, os professores P1B, P2B e P3B mostram que no módulo *Inovação e Sustentabilidade* o processo avaliativo ocorre por meio de avaliações teóricas e práticas. O P1a explica que além das provas tradicionais – ‘*exigência do Ministério da Educação*’, já aplicou prova oral, e no geral suas avaliações ocorrem por meio da análise de desempenho do acadêmico, nas atividades em grupo. O P2B esclarece que as avaliações teóricas ocorrem em ‘*duas etapas: a primeira é semanal baseada nos conteúdos disponibilizados pelos professores na plataforma da IES B, já a segunda consiste na análise de desempenho do acadêmico nos desafios propostos mensalmente, por meio das atividades em grupo*’.

A P3B menciona que além das avaliações citadas por P1B e P2B, ela costuma empregar uma “avaliação por pares - composta por indicadores avaliados com a participação dos alunos nos trabalhos em equipe” (P3A).

Na IES C, os depoimentos revelam que os professores utilizam diferentes métodos de avaliação. O P1C expõe que “aplica avaliações tradicionais como prova e

observação do acadêmico nas atividades propostas” (P1C). A P2C, além dos métodos utilizados pelo P1c, emprega em suas aulas: *‘trabalhos, ao longo do ano, e um seminário em que os acadêmicos fazem a apresentação e a construção de um miniartigo científico’* (P2C).

Esses métodos de avaliação vão ao encontro do que sugere Oliveira e Matos (2009), de que a avaliação deve permitir análise, conhecimento e diagnóstico do professor em relação ao acadêmico. Trata-se de processos que reforçam sua natureza de pertinência às ações humanas, sobretudo no que se refere à educação formal, capaz de perpassar gerações.

4.1.4.3 Reações dos Alunos

Além de perguntar sobre as estratégias didático-pedagógicas aos professores, questionou-se quais tipos de reações as aulas despertam nos acadêmicos, os depoimentos a esse respeito são apresentados no Quadro 14.

Quadro 14-Reações dos Acadêmicos das IES A, B e C

IES	Reações dos acadêmicos
A	Diferentes reações: resistência por não compreender a abrangência e relevância do tema. Surpresa e interesse a partir da compreensão do conceito e importância da sustentabilidade e conscientização (C1A, P1A, P2A, P3A).
B	Apesar de não compreenderem bem a temática, os acadêmicos participam das atividades propostas e se orgulham do trabalho desenvolvido ao final do semestre. Além de se mostrarem mais conscientes em relação ao tema (C1B, P1B, P2B, P3B).
C	Os acadêmicos se apresentam mais interessados, interagem mais e se apresentam reflexivos sobre como poderiam, de fato, colocar em prática os conceitos discutidos em sala, de maneira ética e socialmente responsável (C1C, P1C, P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

As reações desencadeadas a partir das abordagens feitas pelos professores vão ao encontro do que Figueiró (2015) defende, ao estabelecer que todas as atividades educacionais relacionadas à sustentabilidade precisam converter resultados em ações práticas, no exercício profissional de maneira que contribua para a formação de indivíduos elucidados em relação a temas contemporâneos, como a sustentabilidade.

Na IES B, com base nos depoimentos, é possível destacar que conforme descrito pelo P1B, apesar das deficiências de aprendizagem, que os acadêmicos apresentam após concluírem o ensino médio, “eles ainda assim participam das atividades propostas e se orgulham do trabalho desenvolvido ao final do semestre” (P1B), o que de certa forma é reafirmado pela P3B ao dizer que se apresentam mais sensíveis e conscientes em relação ao tema. Já o P2B revela que inicialmente os acadêmicos não apresentam reações de positividade,

mas com a estratégia de ensino aplicada, eles tendem a ficar mais motivados e participativos nas atividades.

IES C As narrativas demonstraram que os principais desafios percebidos pelos professores entrevistados recaem na falta de entendimento, por parte do acadêmico, do que é, de fato, sustentabilidade e também a lógica predominante econômica em que a ciência da administração está inserida. As opiniões dos professores conectam-se às principais críticas postas à educação sustentável, voltada aos Cursos de Administração, que segundo Becker et.al, (2015), envolve o fato de que as escolas de negócios, ainda hoje, incentivam os acadêmicos a adotarem e praticarem modelos de gestão que não são sustentáveis, embora defendam o contrário. Além disso, prioriza-se a profissionalização para o mercado de trabalho e os valores associados à eficiência, ao controle da qualidade e à competitividade, sem considerar, de modo efetivo, o significado do tema (STERLING, 2001).

No entanto, no campo do ensino atual da Administração e dos seus principais conceitos e teorias, um dos principais desafios reside no compromisso do professor e na forma de ensinar a sustentabilidade (BENEDICTO, 2019). Isso porque, os professores devem deixar claro aos acadêmicos que a sustentabilidade no contexto corporativo não está ligada apenas à gestão ambiental de tais empresas. É uma questão de larga escala, pois atinge todos os setores da vida social (BRUNNQUELL, 2013).

4.1.4.4 Dificuldades relatadas em ensinar a temática Sustentabilidade

Foi inquerido ao coordenador e professores sobre quais as dificuldades e os desafios em ensinar sustentabilidade no Curso de Administração Empresas. Como síntese, o Quadro 15 traz alguns exemplos das falas coletadas.

Quadro 15- Dificuldades em ensinar sustentabilidade

IES	Dificuldades em ensinar Sustentabilidade
A	Ausência de conhecimento sobre o tema, perfil imaturo do acadêmico e o tempo destinado para a abordagem do tema (C1A, P1A, P2A, P3A).
B	As dificuldades esbarram na falta de compreensão do conceito sustentabilidade, na resistência adotada pelos acadêmicos, ao associarem sustentabilidade a custo e punição, e na tarefa do professor de ensinar as vantagens do cumprimento da legislação ambiental (C1B, P1B, P2B, P3B).
C	Os desafios recaem na falta de entendimento, por parte do acadêmico, do que é, de fato, sustentabilidade e também a "lógica predominante econômica", em que a ciência da administração está inserida. Então, falar de responsabilidade social pode parecer ou perda de tempo, ou recurso investido desnecessariamente" (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Nas IES A e B observa-se que os desafios envolvem tanto os professores, como os acadêmicos. Esses desafios esbarram na ausência de conhecimento sobre o tema, que

culminam em resistência para aprender ou discutir a importância da temática em sala de aula. Além disso, a diversidade do perfil do acadêmico e o tempo para abordagem do tema acabam sendo obstáculos para o professor, que deve promover preleções e outras estratégias de aprendizagem que alcancem a todos, gerando mudanças comportamentais e de visão em relação à sustentabilidade e à gestão.

O Professor P2B ressalta ainda que o desafio é enorme e estas dificuldades estão longe de serem minimizadas, pois é difícil discutir o tema em sala de aula enquanto existem problemas de ordem maior na sociedade, como o fato de cem milhões de pessoas viverem sem esgoto, por exemplo. Exterioriza que por agora é necessário contentar-se com um trabalho na comunidade e seu entorno, de modo a possibilitar avanços nesse sentido. Isto faz lembrar a ideia de Bolis (2015) de que os educadores desempenham um papel sumário no processo de educação para a sustentabilidade, pois são decisivos no processo de inserção da educação sustentável nos currículos. São eles que qualificam os acadêmicos, a fim de que adotem um posicionamento crítico frente a crise socioambiental.

Na IES C, além das limitações de conhecimento sobre o tema por parte do acadêmico, a percepção da P2C conecta-se às principais críticas postas à educação sustentável, voltada aos cursos de administração, que segundo Becker et al. (2015), envolve o fato de que as escolas de negócios, ainda hoje, incentivam os acadêmicos a adotarem e praticarem modelos de gestão que não são sustentáveis, embora defendam o inverso. Além disso, prioriza-se a profissionalização para o mercado de trabalho e os valores associados à eficiência, ao controle da qualidade e à competitividade, sem considerar, de modo efetivo, o significado do tema (STERLING, 2001).

4.2 INVESTIGAR AS PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES, PROFESSORES E ACADÊMICOS SOBRE O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES A, B & C EM RELAÇÃO AO TEMA DE SUSTENTABILIDADE

Neste tópico busca-se analisar a percepção dos coordenadores e dos professores das Instituições A, B e C sobre o papel destas IES em relação ao tema de sustentabilidade, com destaque nos comentários que eles fizeram sobre os apoios e/ou recursos oferecidos pelas IES para fortalecerem o tema, as ações que deveriam ser feitas para fortalecê-lo e como a sustentabilidade é trabalhada em outros âmbitos destas instituições.

4.2.1 Apoios E/Ou Recursos oferecidos pela Instituição Para Fortalecer o Tema de Sustentabilidade Nos Currículos

É essencial que as IES façam uma revisão da missão institucional visando transformar-se em um ambiente capaz de fortalecer a ideia de que o desenvolvimento econômico e social deve ser sustentável (CORCORAN, WALSH, 2004). Além disso, as IES devem ser capazes de ampliar suas discussões com outras instituições de ensino superior a fim de trazer clareza e fortalecer o tema em seus programas (UNESCO, 2022). Sendo assim, buscou-se neste item analisar a percepção das coordenações e dos professores sobre os apoios e/ou recursos oferecidos pela instituição para fortalecer o tema. O Quadro 16 apresenta estes apoios e/ou recursos.

Quadro 16-Apoios e ou recursos oferecidos pelas IES A, B e C para fortalecer o tema

IES	Apoios e/ou recursos oferecidos para fortalecer o tema
A	Ações mais sustentáveis que não tínhamos antes como: reciclagem de lixo eletrônico envolvendo toda comunidade acadêmica, mostras de resumos científicos envolvendo o tema também [...]. Estamos filiados à ABMES. A IES dispõe de um acervo presencial e virtual de livros. Tem apoiado projetos criados pelos próprios alunos. Tivemos a mostra científica e palestras (C1A, P1A).
B	Plataforma virtual, seguro de vida para realização de visitas técnicas, capacitação dos professores (C1B). Desenvolvimento de parcerias com a prefeitura, projetos e ações junto à comunidade (P1B). Materiais e livros físicos para diversificar as estratégias de ensino, incentiva o desenvolvimento de metodologias ativas e fornece um acervo digital de mais de sete mil exemplares (P2B, P3B).
C	Feiras das profissões, semanas acadêmicas, palestras, fóruns, seminários e nos documentos institucionais (C1C, P1C). Designação do ODS para o que está sendo feito. [...] Então, os próprios regulamentos, toda parte burocrática, os projetos, essa parte dos formulários terem incorporado as ODSs é o que a universidade tem feito. Além de uma ou outra palestra, alguma atividade sobre isso (P2C).

Fonte: dados da pesquisa

Na IES A, as declarações revelam que a instituição oferece apoio à inclusão e fortalecimento da temática sustentabilidade. Oferece também uma biblioteca física e digital, possibilitou a compra de novos livros solicitados pelos professores e filiou-se à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino (ABMES), que estimula o desenvolvimento de ações sustentáveis nas Instituições de Ensino Superior. Do ponto de vista curricular, oferece apoio para o desenvolvimento de projetos demandados pela própria comunidade acadêmica. Além disso, realiza parcerias com palestrantes de renome para abordar/apoiar o tema.

Analisando os depoimentos dos professores da Instituição B nota-se que há incentivos para o fortalecimento da temática sustentabilidade, o que se evidencia pelas parcerias institucionais com empresas e outros profissionais, como descrito pelo P1B e pela receptividade ao desenvolvimento de projetos demandados pela comunidade. Além disso, a IES incentiva o uso de metodologias ativas. Este tipo de estratégia promove uma autonomia junto à produção do conhecimento, atendendo o escopo principal da conscientização para a sustentabilidade que,

segundo Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), são: transformação de hábitos, práticas e valores sociais com ênfase na formação de uma cidadania ambiental, capaz de os mobilizar a agir de forma sustentável a promover tal necessidade.

Na IES C os relatos demonstram que, conforme a coordenadora e os professores, a instituição que oferece apoio para o desenvolvimento do tema de sustentabilidade. Isso ocorre nas feiras das profissões, semanas acadêmicas, palestras, fóruns, seminários e nos documentos institucionais. Vale ressaltar que a IES C conta com uma boa biblioteca e com um portal virtual. Estes recursos possibilitam o desenvolvimento da temática dentro e fora do contexto acadêmico. Estas ações incentivam um pensamento sustentável coletivo (RUANO, 2017) e estão condizentes com as práticas atuais de ensino sobre gestão sustentável que parte de alguns requisitos essenciais, tais como: fatos científicos, ferramentas analíticas, modelos de otimização e técnicas de gestão (SHRIVASTAVA, 2010).

4.2.2 Ações Que Deveriam Ser Feitas para Fortalecer o Tema nas IES A, B e C

Sobre as ações que as IES A, B e C poderiam realizar para fortalecerem o tema da sustentabilidade, as percepções dos coordenadores e professores são dispostas no Quadro 17.

Quadro 17-Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema

IES	Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema
A	Mais ações junto à comunidade local e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, para que os acadêmicos pudessem vivenciar a sustentabilidade na prática (P1A). Reativar a empresa Junior (P2A).
B	Levar o aluno para a realidade [...] fortalecer as alianças estratégicas com outras entidades como a prefeitura, porque ainda não temos um planejamento conjunto. Acredito também que precisa levar essas pessoas [acadêmicos] onde os problemas acontecem, instigá-los a pensar em como trabalhar a sustentabilidade (P2B).
C	Talvez mais alguma ação de formação, mais oportunidades de oficina, mais promoção da temática, no sentido de formação do docente, formação dos acadêmicos, dos extensionistas, mais alguma ação de educação mesmo (P2C).

Fonte: dados da pesquisa

Na IES A, as percepções dos professores indicam que para fortalecer a temática de sustentabilidade na Instituição A seriam necessárias mais ações junto à comunidade local e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares para que os acadêmicos pudessem vivenciar a sustentabilidade, na prática. Nesse ponto, Alencar e Barbosa (2018) destacam que a participação das IES junto à sociedade é relevante, pois os movimentos que envolvem a sustentabilidade, independente da sua natureza, são influenciados diretamente pelas atividades

conduzidas no ensino superior. Portanto, uma gestão universitária sustentável pode despertar o interesse nos professores e acadêmicos, e, ao mesmo tempo, estimular as organizações a adotarem tais práticas, visto que a sustentabilidade hoje é um diferencial competitivo para muitas empresas (ALENCAR; BARBOSA, 2018).

Na IES B, no entendimento do P2B, a instituição seria mais assertiva em suas ações se realizasse parcerias com os órgãos municipais, como a prefeitura, por exemplo. Em sua visão, mesmo que a instituição tenha iniciativas para o fortalecimento do tema - fazer isso sozinha é difícil, pois trabalhar sustentabilidade requer um esforço conjunto. Além disso, o professor acredita que as ações existentes deveriam transcender a sala de aula, de modo que o acadêmico pudesse ter mais contato com a realidade. Esse posicionamento promoveria a conscientização sobre as inúmeras possibilidades de trabalhar o tema no campo da Administração, bem como tornaria a temática mais visível na instituição.

Na IES C, a professora P2C acredita que o papel institucional está sendo cumprido. Como contribuição, sugere que ações de educação para os professores, acadêmicos e extensionistas a fim de trazer benefícios em prol do fortalecimento do tema. O entendimento da professora P2C corrobora com o entendimento de Ruano (2017), de que a educação para uma sociedade sustentável deve centrar-se nos agentes que compõem uma comunidade acadêmica, a fim de desenvolver um pensamento sustentável coletivo, por meio de suas ações práticas de conscientização sobre o tema, metodologias ativas com foco na interdisciplinaridade e atividades de extensão, tais como a participação em palestras, seminários, fóruns e pesquisas para a comunidade acadêmica aprender com mais clareza sobre o tema.

4.2.3 Sustentabilidade nos Outros âmbitos das Instituições A, B e C

As IES devem, além de modelar suas práticas sustentáveis para a comunidade e melhorar a gestão de seus resíduos, necessitam fomentar e reforçar o envolvimento entre os indivíduos e a instituição por meio de ações em outros âmbitos, tais como quadra de esportes, área externa, auditório, laboratórios, refeitórios, etc (KLAVINS; PELNENA, 2010).

Senso assim, as narrativas que indicam se a sustentabilidade ocorre em outros âmbitos da Instituições A, B e C são expostas no Quadro 18.

Quadro 18-Sustentabilidade nos outros âmbitos das IES A, B e C

IES	Sustentabilidade em outros âmbitos das IES A, B e C
A	Realização de parcerias com palestrantes de renome para abordar/apoiar o tema e projetos de reciclagem: do lixo ao luxo, recolha de pilhas e baterias (P1A).
B	Trabalho integrado com todos os cursos a fim de solucionar demandas da comunidade. Ex: revitalização do bosque em frente à faculdade (P3B).
C	Vários tipos de atividades, seminários, encontros e fóruns. Seja na via presencial ou remota. IES está sempre buscando ampliar discussões sobre o tema (P1C). Semanas acadêmicas (C1C) e revisão dos documentos institucionais atrelando-os aos ODS (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Nas três instituições, os professores revelam perceber a sustentabilidade em outros âmbitos das IES. Além da sala de aula, eles citaram que a sustentabilidade pode ser percebida em projetos que integram todos os cursos das faculdades, seminários, encontros, fóruns, semanas acadêmicas e nos próprios documentos institucionais como no caso da IES C. Logo, essas ações retomam a abordagem dos autores Klavins e Pelnena (2010) que destacam algumas formas das IES se envolverem com o desenvolvimento sustentável, como: modelar práticas sustentáveis para a comunidade, melhorar o gerenciamento dos seus resíduos, criar programa de gestão ambiental, desenvolver pesquisas baseadas em solução de problemas reais e ensinar os acadêmicos habilidades para lidar com os problemas complexos da sustentabilidade, como observado nas IES A, B e C.

4.3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM SOCIAL PARA A SUSTENTABILIDADE PRATICADOS PELOS COORDENADORES E PROFESSORES A FIM DE INCENTIVAR A CONSCIÊNCIA SUSTENTÁVEL NOS RESPECTIVOS CURSOS.

Partindo da contribuição metodológica de *templates* construída por Mello (2014), nesta etapa da pesquisa são apresentados os códigos ou categorias que assinalam os processos de aprendizagem vivenciados pelos coordenadores e professores visando o fortalecimento e conscientização da temática “sustentabilidade” no currículo do curso de administração na Instituição A.

4.3.1 Aprender a Partir da Investigação e Reflexão

Elkjaer (2000) apresenta investigação como sendo um método para adquirir experiência e criar conhecimentos, que pode ser usado no cotidiano ou em um processo de aprendizagem pretendida. Para a autora, esse processo de busca que requer pensamentos e

reflexões sobre a resolução do problema, que estabelece uma ação e uma consequência, é o que leva a novas experiências e o que gera um processo de aprendizagem. O Quadro 19 apresenta algumas situações que envolveram reflexões e geraram aprendizagens reveladas pelos professores das IES A, B e C.

Quadro 19-Aprender a partir da investigação e reflexão

IES	Aprender a partir da Reflexão
A	A “Instituição A” traz na organização curricular sobre esse tema, passei a trabalhar em cima dele refletindo sobre os problemas gerados no nosso meio (P1A). “É preciso cuidar do meio ambiente. Então procuro sempre trazer essas reflexões e aprendizados para os meninos (P2A). Eu acho que mudou a minha forma de viver. Sabe quando você consegue pensar na sustentabilidade, você transforma a sustentabilidade em um modo de vida (P3A).
B	A sustentabilidade ajuda as pessoas a serem críticas em relação ao posicionamento oficial, no sentido de descobrir modos, soluções, alternativas mais viáveis e responsáveis para os problemas sociais atuais (P1B). O que é meio ambiente? É o cuidado da vida sobre todas as suas formas. (P3B).
C	Eu me baseio muito em artigos científicos, pois traz coisas mais recentes sobre sustentabilidade. Meu objetivo é sempre fazer com que os alunos entendam e como eles podem visualizar o tema no contexto social deles (P1A). [...] Eu queria ressaltar que dentro dos ODS, da sustentabilidade, para mim especificamente, para meu trabalho, o que mais tem relevância é o trabalho digno, o trabalho decente, a importância de nós falarmos sobre o trabalho decente. Porque o trabalho, ele é um elemento que dignifica a vida humana. A pessoa consegue sustentar o próprio corpo e seus dependentes. (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A, a P1A comenta que associou as aprendizagens a valores humanitários, críticos, culturais e reflexivos do mundo contemporâneo. Além disso, desenvolveu nos acadêmicos a visão de sujeitos ecológicos – incentivando a adoção de orientações ecológicas em suas vidas e nas organizações. A professora explicou que, em se tratando de questões ambientais, o que ela percebia é que sempre havia alguém terceirizando o problema (colocando a culpa no outro). Diante disso, ela promoveu discussões que integrassem a realidade do acadêmico, essas reflexões trouxeram aprendizagens importantes para ambos no que tange à sustentabilidade.

A fala do P2A também demonstra que ele aprendeu sobre sustentabilidade a partir da reflexão que fez sobre o tema, especialmente, no contexto das organizações. Para ele, o papel das empresas envolve mais que a geração de lucros, deve contemplar o cuidado e a manutenção do meio ambiente. Em relação às aprendizagens, o professor relata que esse processo resultou em novos comportamentos e novas percepções sobre o assunto, os quais ele busca trazer sempre para os acadêmicos.

A P3A explica que durante a sua formação acadêmica, teve seu enfoque em sustentabilidade, desenvolveu uma visão sistêmica das conexões que existem em um determinado meio, mesmo sem serem verbalizadas. Segundo ela, esse aprendizado inicial trouxe para si a sustentabilidade como um estilo de vida e desde então, ela procura abordar essa

visão em todos os seus discursos em sala de aula, a fim de desenvolver a sustentabilidade cultural dentro e fora das organizações.

Ao analisar os relatos dos professores da IES A percebe-se que as reflexões emergidas ao longo da trajetória dos professores (problemas, situações e visões ampliadas), promoveram aprendizagens no âmbito consciencial e verbal, o que possibilitou o compartilhamento com outros agentes (ELKJAER, 2003a) neste caso, os acadêmicos. Confirmando, mais uma vez, que o ensino e a aprendizagem para a sustentabilidade nas disciplinas do curso de administração da IES A está intrinsecamente ligado ao professor e sua bagagem, sendo subjetivo e informal, quando olhado a partir da perspectiva da matriz curricular.

Na IES B, o P1B diante de uma situação envolvendo sua saúde, explica que sentiu a necessidade de investigar por meio do pensamento crítico - as narrativas oficiais em torno da prescrição que envolveu seu diagnóstico. Essa reflexão trouxe aprendizados e fez com que ele se posicionasse com esse mesmo olhar diante de outros temas, como o da sustentabilidade, por exemplo. Explica que como professor, passou a mostrar ao acadêmico a importância da investigação e do pensamento crítico para uma tomada de decisão assertiva. Para o P1B, a sustentabilidade é uma temática que ajuda as pessoas a serem críticas em relação ao posicionamento oficial, no sentido de descobrir modos, soluções, alternativas mais viáveis e responsáveis para os problemas sociais.

Do mesmo modo, o P2B ressalta que aprendeu sobre a sustentabilidade debatendo com pessoas que entendem sobre o assunto e investigando os fundamentos sobre o tema. Já a P3B descreve que após ter perdido pessoas próximas e refletir sobre problemas de ordem mundial, como a pandemia da Covid-19, aprendeu que a sustentabilidade está ligada ao cuidado da vida sobre todas as suas formas.

Analisando estes depoimentos verifica-se que as reflexões realizadas pelos professores da Instituição B, a partir de experiências, problemas e perdas, trouxeram aprendizados relacionados ao reconhecimento de seus papéis, suas funções sociais e os tornaram mais conscientes, desencadeando um processo de compartilhamento com outros indivíduos.

Na IES C nota-se que as reflexões desenvolvidas pelos professores, estão relacionadas com as necessidades de ensinar, na prática, sobre sustentabilidade. Outra reflexão importante apresentada pela P2C foi sobre a grandeza dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), este movimento planetário, promovido pela ONU, que visa promover a manutenção da vida na terra. Além de destacar a importância destes objetivos, a professora

revelou que dentre os dezessete ODSs, o que mais trouxe reflexões é o ODS que aborda o trabalho digno. Refletindo sobre como o trabalho é importante em uma sociedade e os efeitos que ele gera quando uma pessoa consegue sustentar a si e aos seus dependentes.

Analisando essas reflexões sobre as aprendizagens, estratégias de ensino e as demandas apresentadas pela ONU, percebe-se que estas reflexões geraram aprendizagens, permitindo o compartilhamento com outras pessoas (ELKJAER, 2013), neste caso os acadêmicos e demais indivíduos pertencentes aos meios de convivência destes professores.

4.3.2 Aprender a Partir da Preparação das Aulas

Como se sabe, a aprendizagem é compreendida tanto como um fenômeno individual quanto coletivo, estando envolvida com a ação, com o pensar, com elementos não discursivos e experiências de linguagem (ELKJAER, 2000). Assim, entende-se que o processo de preparação das aulas envolve um conjunto de ações que promove a aprendizagem social, visto que contempla um conjunto de atributos que podem ser tratados no âmbito tempo e espaço. Estes atributos podem ser encontrados nas narrativas do Quadro 20:

Quadro 20-Aprender a partir da preparação das aulas

IES	Aprender da preparação das aulas
A	Aprendi muito quando trabalhei na disciplina de Gestão Ambiental, na graduação, em 2004 e 2005. [...] Essa consciência foi despertada. Temos que pensar um pouco mais a questão sustentável e pensar no planeta de forma mais orgânica, não tão mecanicista (C1A). Quando me preparo para dar aula acho importante, além de abordar o conteúdo e a importância dele, estar enquanto professora, a par de tudo que está acontecendo na sociedade. Criar discussões em torno do que está acontecendo no momento (P1A). Então, quando começo a preparar a aula, além da base teórica que temos, no caso da logística reversa, por exemplo, eu vou para a internet [...]. Então, procuro olhar as notícias e faço isso em outro formato também, ofereço para que eles façam essa investigação e solicito que eles tragam para a gente discutir (P3A).

Fonte: dados da pesquisa.

Nesta categoria, apenas na IES A foi possível identificar que os professores aprendem a partir da preparação das aulas. Isso não significa que este processo de aprendizagem não ocorra nas outras IES, apenas não foi mencionado durante as entrevistas. Como exemplo, o C1A cita que aprendeu mais sobre a importância e os impactos da não observância da temática a partir do contato com a disciplina de Gestão Ambiental. Argumenta ainda, que, no envolvimento com a disciplina, passou a visualizar problemas ambientais de ordem real no Brasil. Durante o processo de preparação e ministração das aulas, aprendeu sobre a relevância de começar a pensar de maneira mais orgânica nos sistemas sociais, embora entenda que essa mudança de pensamento não possa acontecer radicalmente. Acredita que se não houver essas mudanças, mesmo de maneira gradativa, a sociedade na totalidade poderá sofrer consequências

negativas. Já a P1A explicou que aprendeu e aprende no processo de preparação das aulas, quando atrelam o conteúdo programático da disciplina às questões ambientais da hodiernidade.

Ressalta que esse tipo de abordagem no processo de aprendizagem enriquece os conhecimentos e a conscientização dos professores em se tratando do tema. Ao examinar esses depoimentos, nota-se que as aprendizagens, a partir da preparação das aulas, conectam-se com o pensamento pragmático de Dewey sobre o contexto educacional, especialmente, sobre o modo de como aprendemos. Isso significa que a aprendizagem está pautada na resolução de problemas para melhorar o mundo, no sentido de que os indivíduos, perante a compreensão de uma situação adversa, e por meio de sua existência, pensam em como agir, exercendo assim o pensamento como um mecanismo de ação experimental (ELKJAER, 2000).

4.3.3 Aprender a Partir da Experiência na Prática

Na teoria da aprendizagem social fica claro que esse tipo de aprendizagem se origina de um processo social que ocorre por meio das experiências vivenciadas e pela vida cotidiana e é construída a partir das relações formais e informais do indivíduo. Contempla ainda a reelaboração das experiências anteriores, enquanto produto de aprendizagem, e envolve uma relação contínua entre indivíduo e o ambiente (ELKJAER, 2003a, 2004a, 2004b). Em outras palavras, entende-se que o indivíduo aprende a partir da prática, em situações que permitem reorganizar e reconstruir sua experiência (ELKJAER, 2000).

Assim sendo, o contexto organizacional e as pessoas que fazem parte dela estão constantemente envolvidos na tarefa de aprender, conforme apresenta os depoimentos dispostos no Quadro 21.

Quadro 21-Aprender a partir da experiência, na prática

IES	Aprender a partir da experiência, na prática
A	Durante essa minha vivência, eu posso dizer que aprendi que as coisas não mudam, muitas vezes, porque não damos a devida atenção para o que a gente tem à nossa frente [...]. E refletindo sobre o meu papel, passei a perceber as mudanças que poderiam ser feitas a partir da mudança do meu comportamento (P1A). A partir dos projetos que coordenei na ITAIPU, acabei tendo contato com os problemas locais e como eu disse, eu fui um dos primeiros a levar informações para a comunidade local. A gente fez várias campanhas de valor histórico e bonito [...]. Desde então posso dizer a você que aprendi muito trabalhando com o tema (P2A). Uma das coisas que trabalhei e que até foi resultado do meu processo de pesquisa [...] é que tudo começa na sustentabilidade cultural. Então, eu sempre trago isso no meu discurso em sala de aula (P3A).

Continua...

B	Trabalhamos todo semestre com problemas trazidos pelo próprio aluno. Teve um projeto inclusive, que os alunos tinham que pensar em como poderiam gerar economia em um hotel, mas trabalhando com os princípios da sustentabilidade. Nesse trabalho eles queriam, de modo geral, gerar a redução de custos e ao mesmo tempo a sustentabilidade (C1B). A gente tem a oportunidade de trabalhar com problemas reais. Então na metodologia baseada em projetos, todo semestre os alunos têm que resolver um problema real (P1B). Acredito que nossa própria metodologia, baseada em projetos, nos permite a ter experiências na prática (P2B). A educação ambiental, ela tem que ser emancipatória, ela tem que ensinar a pessoa a voar, ela tem que dar asas e trazer aquela consciência de que se eu faço isso, comprometo o outro. Acredito que esse é o maior aprendizado (P3B).
C	Eu procuro trabalhar muito na prática do conceito. [...] Quando eles vivenciam na prática gera um tipo de reação. Por exemplo, como eu vou aplicar gestão de pessoas numa filial no Sul é diferente de como tenho que aplicar no Nordeste, pelo fator cultural, fator social, então, quando eles quebram essa dificuldade de entender, percebem que o conceito é válido e precisa sofrer adaptações (P1C). [...] Desenvolvemos, pelos grupos de trabalho, projetos vinculados aos ODS, então foi uma forma de eu identificar na prática, como isso poderia acontecer, numa programação do CGDM – Comitê Gestor de Desenvolvimento Municipal. Então, tudo isso faz com que minha fala não seja só um discurso distante, mas uma fala com um realismo da prática, com a questão, de fato, de eu entender a importância disso (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

A P1A relata que seu aprendizado foi resultado da participação dela em cursos, palestras e seminários. Além disso, sua trajetória frente à disciplina de Educação Ambiental, contribuiu para que ela desenvolvesse aprendizagens relacionadas ao tema. Já o P2A explica que aprendeu a temática participando de projetos na empresa em que trabalhava e ao longo da sua carreira como docente. A P3A diz que seu aprendizado foi resultado do seu processo de pesquisa acadêmica que refletiu no seu comportamento e no seu entendimento do que é necessário para implementar a sustentabilidade no contexto organizacional.

Analisa-se que as trajetórias de aprendizagem relatadas pelos professores demonstram que, por meio das atividades diárias e das relações sociais no contexto interno de uma organização, as pessoas aprendem. Isto quer dizer que processo de aprendizagem não está condicionado apenas à aquisição de novos conhecimentos, mas requer a integração de outros mecanismos sociais que se estabelecem para promover a relação entre os indivíduos e o meio ambiente (ELKJAER, 2000). Desta maneira, é possível afirmar que a aprendizagem social está presente no curso de Administração da IES A, pois os professores aprendem e compartilham o conhecimento a fim de gerar mudanças nos indivíduos que se relacionam e no ambiente – neste caso a instituição A e os acadêmicos.

Na IES B, conforme os depoimentos, verifica-se que as aprendizagens ocorrem continuamente devido à metodologia de ensino da Instituição B. Segundo o C1B, o P1B e o P2B, todo semestre permite que os professores e acadêmicos aprendam sobre sustentabilidade, ao buscar soluções em conjunto para problemas da sociedade. Esse modelo que envolve a socialização entre os agentes em situação de aprendizagem - neste caso professores e acadêmicos - converge com o entendimento de Jacobi (2003), ao ponderar que os

processos educativos devem ser desenvolvidos por meio das relações entre os indivíduos e desses com o seu meio, a fim de gerar um conhecimento socialmente construído, pois não existe aprendizagem sem socialização e socialização sem aprendizagem (ELKJAER, 2000).

A P3B diz que aprendeu a debater sobre o tema utilizando-se de atividades experienciais. A professora afirma que por meio dos afazeres práticos, é possível fazer com que o acadêmico vivencie as consequências da ausência do cuidado com o meio ambiente. Ressalta que o conhecimento sobre sustentabilidade deve ser emancipatório e precisa trazer a consciência dos efeitos de suas atitudes em relação ao meio. O posicionamento desta professora lembra as recomendações de Jacobi (2005) ao destacar que a aprendizagem social consiste em compreender o poder que os processos sociais têm de instigar as pessoas a colaborar, a promover mudanças positivas e significativas na construção de entendimentos comuns.

Na IES C, o P1C descreve que aprende na prática por meio das atividades que costuma aplicar em sala de aula. Entende que, ao explorar essa forma de ensino e aprendizagem os acadêmicos interagem mais, e aprendem a visualizar e a aplicar o tema em diferentes contextos organizacionais. Essa interação citada pelo professor converge com a abordagem de Elkajer (2004), quando apresenta que não ocorre aprendizagem sem interação social e nem interação social sem aprendizagem.

A professora P2C, ao falar sobre sua participação em um curso ofertado por um comitê o qual ela faz parte, explicou que teve a oportunidade de aprender na prática sobre como desenvolver projetos e pesquisas, envolvendo os ODS. Para ela, essa vivência promoveu um entendimento maior da importância de se falar sobre sustentabilidade. Esse relato de experiências demonstra que os professores da IES C criam condições para que a aprendizagem social aconteça, pois eles aprendem e compartilham suas aprendizagens (ELKJAER, 2000).

4.3.4 Aprender A Partir da Experiência na Instituição

Na teoria da aprendizagem social fica claro que o compartilhamento de ideias e experiências resulta em aprendizagem (ELKJAER, 2003a; 2004a). Neste viés, Jacobi, Granja e Tristão (2006) descrevem que o contexto escolar deve se constituir de espaços de diálogos e compartilhamentos, onde se estabeleça uma instrução participativa capaz de fazer com que os indivíduos dividam suas opiniões e vivências e se tornem colaborativos. Assim, o Quadro 22 apresenta como ocorre a partilha de convicções nas Instituições A, B e C.

Quadro 22-Aprender a partir da experiência na instituição

IES	Aprender a partir da experiência na Instituição
A	O que possibilitou o compartilhamento de ideias e experiências foi quando começaram as Mostras Científicas - a partir disso, foi possível demonstrar o que você tem feito e tem desenvolvido com os alunos (P1A).
B	À medida que a gente fez um planejamento do semestre, fez o planejamento de um projeto, como a gente toca ele em conjunto, a gente tem respostas em conjunto, então a comunicação é essencial (C1B). A docência é compartilhada e a gente tem uma liberdade muito grande de trabalhar junto, e isso é muito importante porque é um somatório né? (P1b). Então a gente faz um processo completo no colegiado, sentamos e corrigimos provas, todo mundo junto, a gente faz as provas, todo mundo junto e a gente estabelece qual é o plano que vai acontecer, que vai rodar, quais são as temáticas (P2B). Entre os coordenadores dos cursos é natural, porque nós professores... nós temos que conversar todos os dias, porque, por exemplo, eu entrei na sala quarta-feira e fiz uma atividade, na quinta-feira vai entrar outro professor e vai dar continuidade, e eu já fui para outra turma que está com outro conteúdo (P3B).
C	Eu me esforço para realizar vários tipos de atividades: seminários, encontros e fóruns presenciais e <i>online</i> pelo <i>youtube</i> . Isso ajuda a compartilhar diferentes aprendizagens sobre sustentabilidade (P1C). A gente costuma discutir quando vai desenvolver algum projeto. Então, por exemplo, projetos de extensão ou projetos de pesquisa. Na universidade pública isso é muito bom porque nós temos horas para pesquisas, para extensão. Então, a gente precisa discutir isso. Ou entre os professores ou com o núcleo docente estruturante para renovação do projeto político pedagógico. Então, eu não diria que é um diálogo inter-pares, mas geral. Diálogo inter-pares de pequenos grupos para projetos específicos, daí sim (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A, Somente a P1A mencionou que aprende a partir do compartilhamento de ideias e experiências na Instituição A. Percebe-se, que, para ela, “o que possibilitou o compartilhamento de ideias e experiências foi quando começaram as Mostras Científicas - a partir disso, foi possível demonstrar o que você tem feito e tem desenvolvido com os alunos.” Isso não quer dizer que os outros professores não aprendam com o compartilhamento das experiências internamente na instituição, mas, considerando os professores entrevistados, somente ela reconheceu esse tipo de aprendizagem.

Na IES B, tanto o C1B, quanto o P1B, o P2B e o P3B destacam que o fato dos conteúdos do módulo Inovação e Sustentabilidade serem divididos entre três professores incentiva o compartilhamento de pontos de vista e experimentações, pois a comunicação entre eles acontece de forma constante. O P1B argumenta que essa dinâmica de ensino fortalece a interação e torna-se um somatório no planejamento e na execução das atividades propostas. O P2B apresenta-se motivado e satisfeito com a integração do colegiado, esclarece ainda que esse modelo é único, alinhado e promove um senso de responsabilidade dos professores junto ao coordenador do curso. Já a P3B enfatiza que a comunicação é essencial, pois essa partilha do módulo incentiva-os a compartilharem, aprenderem e a dividirem tais aprendizados com os acadêmicos, condição para que a aprendizagem social aconteça (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Na IES C, o P1C comenta que costuma compartilhar com suas ideias e experiências por meio de fóruns, seminários e encontros presenciais e *online*. A P2C explica que isso ocorre entre os professores quando são desenvolvidos projetos de extensão ou de pesquisa. Afere-se que a aprendizagem social é entendida como a compreensão da interação

dos indivíduos, grupos e ideias, trazendo a perspectiva de que as pessoas aprendem junto e depois compartilhem, como tem acontecido com esses professores. Ademais, o fato de a IES C apresentar-se como um espaço aberto a diálogos sobre o tema, promovendo a aprendizagem participativa, permeando a troca de experiências de seus atores, neste caso os professores, confirma essa afirmação, pois segundo Jacobi, Granja e Tristão (2006), essa é uma condição essencial para que a aprendizagem social aconteça.

4.3.5. Aprender A partir de Experiências em Outras Instituições

Para Elkjaer (2004a), a aprendizagem social acontece por meio das interações sociais na organização. Desse modo, compreende-se que o conjunto de situações e eventos transcendem o tempo e o espaço, ou seja, perpassam as fronteiras organizacionais, podendo acontecer, também, no contexto externo das empresas. Assim, como pode ser observado no Quadro 23, os professores das IES B e C fazem referências a esse tipo de aprendizado.

Quadro 23-Aprender a partir da experiência com outras instituições 1

IES	Aprender a partir da experiência com outras instituições 1
B	Então todo semestre tem o festival de inovação universitária, onde mostramos os projetos (C1B). Então aqui onde eu moro, a gente tem um grupo muito grande de professores, alguns são de outras instituições e pelo que eu vejo essas outras ainda não estão nesse mesmo formato, nesse mesmo modelo, mas isso não impede a colaboração entre os professores (P1B). Na IES [B] já chegou a ter cento e vinte e poucas universidades, que vieram conhecer como ela trabalha durante o ano (P3A).
C	Sou representante da [IES C], no Comitê Gestor de Desenvolvimento Municipal (CGDM). E tenho também experiência que é pregressa em outras instituições. Ai, cada uma tem sua cultura organizacional. O que é diferente. Os ambientes são bem diferentes. Então, sim, eu vejo que a questão das ODS está aparecendo nas diferentes instituições, grupos e ganhando uma força maior (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A, não foi possível identificar, através dos relatos dos professores, que existe um compartilhamento de aprendizagens com outras IES.

Na IES B os relatos indicam que existe a divisão de experiências e conhecimentos com outras instituições. O C1B explica que isso é comum da própria metodologia de ensino da Instituição B, segundo ele os acadêmicos desenvolvem projetos para atender demandas locais, sejam elas sociais ou empresariais. Os resultados destes projetos são apresentados por meio do festival de inovação universitária aberto para a comunidade local.

O P1B comenta que compartilha suas opiniões e suas experiências com professores de outras instituições, por meio de um grupo de *whatsApp*, argumenta que apesar das outras organizações ainda adotarem o modelo tradicional de ensino, ele visualiza essa troca

de forma colaborativa. A P3B, por exemplo, relembra que a Instituição B já chegou a receber mais de cem entidades diferentes para partilhar sua metodologia de ensino.

Esse posicionamento educacional que possibilita a aquisição colaborativa converge com a abordagem de Jacobi, Tristão e Franco (2006) ao expor que os sujeitos aprendem individualmente, entretanto, esta interação permite que os indivíduos potencializem seus conhecimentos e adotem uma postura consciente frente às questões ambientais, ou seja, resulta em aprendizagem social para a sustentabilidade.

O P2B reflete sobre outro aspecto, quando questionado sobre o compartilhamento de experiências com outras instituições.

Esta percepção é apresentada no Quadro 24.

Quadro 24-Aprender a partir de experiências com outras instituições 2

IES	Aprender a partir da experiência em outras instituições 2
B	Eu sou crítico dessa questão aí, até porque assim, no Brasil ser professor não é uma tarefa fácil. Ser professor também não tem uma remuneração justa, por exemplo, em um congresso para eu apresentar um projeto, apresentar uma defesa, eu tenho que pagar a inscrição, eu tenho que pagar o hotel, ou seja, no final você tem que arcar com essa deficiência no Brasil. Então você tem muitas dificuldades. No Brasil, no movimento acadêmico, no ensino privado, porque no ensino público ainda tem algumas coisas, mas esse não é o nosso caso.

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo o P2B, os professores da rede de ensino privado são mal remunerados no Brasil e isso dificulta a participação em eventos que possibilitem a partilha das aprendizagens com outras instituições de ensino, pois o processo torna-se muito penoso, pois não há apoio financeiro para a divulgação e compartilhamento de experiências. Além de custoso para quem pretende divulgar e compartilhar seu conhecimento e suas experiências.

Entende que apesar de dividir estes conhecimentos com empresas por meio dos acadêmicos, atendendo os pressupostos da aprendizagem social de Jacobi, Tristão e Franco (2009), em um âmbito nacional, com outras instituições isso é mais difícil, pois o professor não detém recursos financeiros para isso.

Sobre o compartilhamento de experiências com outras IES C, a P2C cita que faz parte, pela instituição C, do Comitê Gestor de Desenvolvimento Municipal de Foz do Iguaçu e possui experiência em outras instituições. Na percepção dela, o tema tem se manifestado em diferentes locais e grupos e por essa razão tem ganhado uma força maior em termos de trocas de ideias e vivências sobre sustentabilidade.

Ao examinar o depoimento desta professora, o que se percebe é que as reflexões a partir de suas vivências em outros contextos organizacionais promoveram uma compreensão do tema, desencadeando trocas verbais e conscientes sobre sustentabilidade, tornando possível uma percepção sobre a evolução da temática e o compartilhamento de

aprendizagens com outros indivíduos, (ELKJAER, 2003a), neste caso, os participantes do comitê, ao qual a professora faz parte, os acadêmicos e os demais professores da IES que ela passou.

4.3.6 Aprender A Partir Tensões e Conflitos das Relações Sociais

Dentre as perspectivas de análise da aprendizagem social, Elkjaer (2003a), revisita questões ligadas a tensões e conflitos. Segundo a autora, a partir do momento em que a aprendizagem deixa a perspectiva do entendimento individual e passa para a perspectiva das relações sociais, ela é deslocada para uma área na qual existem tensões e conflitos.

O Quadro 25 expõe os relatos dos professores envolvendo as situações de aprendizagens a partir de tensões e conflitos.

Quadro 25-Aprender a partir de tensões e conflitos das Relações Sociais

IES	Aprender a partir de tensões e conflitos das Relações Sociais
A	Inicialmente a gente vê assim, um nariz torcido, uma boca torta. Alguns dizem: - Ai que chato! Mas depois que eles começam a perceber a importância do tema, eles mudam o comportamento (P1A). Não sei se posso considerar um conflito, conflito para mim é guerra. Mas temos discussões, debates. Acredito que pelas divergências de opiniões, então temos debates que a meu ver enriquecem o aprendizado (P2A). Para quê? Já escutei: “- Você tem que saber que a questão da empresa é realmente ganhar dinheiro, a empresa quer lucro”. Aí, eu tenho que fazer toda a reversão deste entendimento (P3A).
C	O que eu mais escuto na rua e em sala de aula é que na teoria é uma coisa, mas na prática é totalmente diferente. Ai, eu questiono: o que você está fazendo aqui se você não acredita na teoria? [...] Então, eu explico que a teoria é o estudo das melhores práticas e nós só teremos um futuro diferente, se nossas ações também forem diferentes (P1C). [...] Eu já conversei com alguns professores que são contrários aos objetivos de desenvolvimento sustentável. [...] Essa diversidade de opiniões é o que faz dela uma universidade, inclusive esse tipo de visão (P2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Com os relatos dos professores da IES A, é possível perceber que as tensões e os conflitos gerados nos processos de aprendizagem estão relacionados com a ausência de conhecimentos relativos ao tema. Segundo a P1A, ela aprende com os acadêmicos quando há tensões relacionadas à falta de entendimento, quanto à importância da sustentabilidade para a formação acadêmica. Diante disso, preocupa-se em apresentar o conteúdo de modo que desperte interesse e a mudança comportamental. O P2A explica que aprende quando as tensões são geradas pelas divergências de opiniões durante as aulas. Para ele, as discussões e debates elevam o aprendizado. Já a P3A, da mesma maneira, aprende quando se dispõe as situações de tensão e conflitos, a fazer toda uma reversão da compreensão inicial do acadêmico no que se refere ao conceito de sustentabilidade.

Na IES C, O professor P1C entende que aprende a partir de tensões e conflitos porque, na maioria das vezes, as pessoas têm dificuldade de associar a teoria à prática, ou revelam que na teoria as coisas acontecem de uma forma, mas, na prática é sempre muito diferente. Então, essas visões acabam por gerar uma certa tensão, fazendo com que o P1A desmistifique essa percepção, por meio de estratégias que possibilitem o acadêmico vivenciar a teoria por meio da prática. Essa postura do professor coaduna com a abordagem de Farias (2016), pois para ele a educação para a sustentabilidade surge como um meio de gerenciar os conflitos paradigmáticos, envolvendo o tema, além de possibilitar a articulação do discurso para a prática, ao possibilitar a conscientização e a mudança de comportamentos frente ao tema.

A P2C explica que já conversou com professores que são contrários aos ODSs e que respeita tais posicionamentos, uma vez que as universidades, como o próprio nome diz, devem contemplar um universo de conhecimentos e opiniões, incluindo esta visão. O posicionamento desta professora confirma, mais uma vez, que a aprendizagem social acontece na IES C, pois os pressupostos da aprendizagem social preveem a capacidade de lidar com diferentes opiniões e lidar com conflitos (BRANDI; ELKJAER, 2011).

4.3.7 Aprender a Partir Da Interação Com os Acadêmicos

Para Elkjaer (2000) qualquer situação de aprendizagem não ocorre a partir de uma página em branco, mas é resultante da interação entre o indivíduo e sua esfera social, num processo de desenvolvimento e mudança do ser humano. Desse modo, partindo desta premissa da aprendizagem social, apreende-se que os processos educativos (no contexto de sala de aula, por exemplo) ocorrem por meio da interação entre os agentes (professores e acadêmicos) e desses com o seu meio, criando, desta forma, um conhecimento, socialmente concebido (JACOBI, 2003). O Quadro 26 apresenta os depoimentos dos professores a este respeito.

Quadro 26-Aprender a partir das interações com os acadêmicos

IES	Aprender a partir da Interação Com Os Acadêmicos
A	[...] Aprendemos muito, porque teve alunos que trabalharam com agricultura familiar, outros que foram nas escolas para trabalhar com os pequenos a reciclagem, criando brinquedos, utilizando tudo aquilo que ia fora (P1A). [...] Eles tinham que fazer um diagnóstico pautado na sustentabilidade, e propor melhorias, eu gostava muito de usar o relatório de sustentabilidade do Instituto <i>Ethos</i> . E assim, alguns depois comentam que houve mudanças dentro da empresa, mesmo que sejam mudanças triviais como parar de usar o copo plástico (P3A).
B	Então todo semestre o aluno que cursa administração, que tem oito períodos, ele vai fazer oito projetos integradores. Então ele vai ter que resolver oito problemas reais. Então, eu acho que quem mais aprende nesse processo é quem ensina (P1B).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A, os processos de aprendizagem relatados pelas P1A e P3A demonstram que as informações trazidas pelos acadêmicos, dentro e fora das empresas, proporcionam aprendizados para elas e para os demais colegas da sala de aula. O reconhecimento por parte destes professores, quanto ao fato de aprenderem com os acadêmicos, comprovam os pressupostos da aprendizagem social, que é a consciência do ponto de vista uns dos outros, e a compreensão da interdependência mútua entre as pessoas (PAHL-WOSTL; HARE, 2004).

Segundo o P1B, todos os semestres surgem inúmeras possibilidades de aprendizagem. Cada vez que os acadêmicos apresentam uma problemática a ser resolvida, isso faz com que eles e os demais professores busquem conhecimentos acerca do tema para instruí-los da melhor forma.

Na IES B, mediante ao que foi relatado pelo P1B, o que se observa é que os professores buscam conhecimento, frente ao tema, de maneira constante, não somente para saber explicar melhor para os acadêmicos, mas também para conhecer a teoria e vivenciá-la na prática, por meio dos projetos integradores. Essa postura, de manter-se atualizado e antenado ao que está sendo desenvolvido nos grupos, alimenta um processo constante de aprendizado e interação, promove mudanças comportamentais e de consciência sobre sustentabilidade, gerando assim a aprendizagem social (ELKJAER, 2000).

4.4 PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS EM RELAÇÃO ÀS APRENDIZAGENS RESULTANTES DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE.

Na busca pela compreensão da percepção sobre a inserção da temática de sustentabilidade nos Cursos de Administração de Empresas das IES A, B e C, essa parte da pesquisa apresenta a opinião dos acadêmicos, focando, inicialmente, na importância da sustentabilidade para a formação como Administradores. Na sequência, traz a visão dos entrevistados sobre o currículo do curso e o significado que eles atribuem às disciplinas que tratam temáticas relativas à sustentabilidade e, por fim, a opinião deles quanto aos conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Lembrando que, a fim de deixar mais clara a fonte dos relatos que serão destacados nesta seção, ressalta-se que, quando referenciados no corpo do texto, as falas serão identificadas mencionando primeiro a identificação do agente e depois o grupo ao qual pertencem, seguindo os critérios anteriormente estabelecidos no quadro 5. Desta forma, se o

agente está identificado no referido quadro como A3 e pertence ao grupo 1A, a referência ao relato deste agente será identificada da seguinte forma: (A3-1A).

4.4.1 Estrutura Curricular dos Cursos de Administração de Empresas das IES A, B e C

4.4.1.1 Percepções dos acadêmicos sobre a importância do tema Sustentabilidade para sua Formação como futuros Administradores de Empresas

Conforme apresenta Latapí Agudelo, Jóhannsdóttir e Davídsdóttir (2019), nos últimos anos, a importância dos administradores de empresas na concepção e manutenção de organizações sustentáveis e socialmente conscientes cresceu de maneira significativa. Assim, atualmente, esses profissionais desempenham um papel crucial, tomando decisões estratégicas que afetam diretamente as dimensões sociais e ambientais das atividades empresariais.

Diante disso, inqueriram-se os acadêmicos para verificar as percepções sobre a importância da sustentabilidade em sua futura atuação profissional. As percepções dos acadêmicos sobre a importância do tema sustentabilidade para a formação deles como futuros administradores são apresentadas no Quadro 27.

Quadro 27-Aprender a partir de tensões e conflitos das Relações Sociais

IES	Aprender a partir de tensões e conflitos das Relações Sociais
A	É importante porque se a figura do gestor não vier com essa vontade de apontar isso como importante para a maioria dos funcionários, a empresa perde econômica e culturalmente para a concorrência (A3-1A). Quando você é o administrador, ou quando está num cargo um pouquinho à frente, as pessoas acabam olhando, ou até se espelhando (A4-1A). Eu acho que é uma questão importante a se levar em conta, porque como administrador, a gente tem que pensar, sim, na empresa claro, mas também temos que pensar no impacto do funcionamento dela na sociedade (A5-1A). Eu acredito que como futuros administradores, temos uma responsabilidade muito grande com a sustentabilidade, seja criando soluções ambientais ou aderindo a elas nas empresas que trabalha (A1-2A).
B	Eu acho que é importante, pois quando entrei no curso não fazia ideia que abordaria essa temática e quando aprendi fiquei bastante surpreso, porque agrega valor para nós alunos, não só enquanto profissionais, mas como ser humano também, acho que é isso (A1-1B). Eu acho que sustentabilidade, não só no trabalho, não só na administração da empresa na totalidade é importante, porque tudo que precisamos estar aqui para nós, à água, os recursos naturais, as pessoas e a gente tem que cuidar (A2-1B). Eu acho bem importante porque aprendi a importância de criar um processo produtivo minimizando o impacto ambiental. Aprendi que tem que conscientizar, capacitar as pessoas envolvidas, saber que tem sempre uma documentação, que tem um documento para cada coisa (A3-1B).
C	Acredito que sustentabilidade é importante para nossa formação porque através dela conseguimos compreender e agir para minimizar o impacto negativo na sociedade, ou seja, conseguimos repensar e otimizar o aproveitamento dos recursos a fim de garantir maior longevidade e evolução da espécie humana (A2 -1C). É fundamental, as empresas estão cada vez mais focadas no tema, dada a sua relação de consumo com o meio ambiente e as outras preocupações que uma organização precisa ter. (A9-1C) Como administradores temos que pensar em produtos e projetos sustentáveis e comunicar isso para nossos clientes (A11-1C). Penso ser importante esta abordagem na formação do administrador para que sejam tomadas decisões mais sensatas numa empresa e que sejam sustentáveis a longo prazo (A12 -1C).

Fonte: dados da pesquisa.

As percepções dos acadêmicos da IES A sobre a importância da sustentabilidade e a formação deles são variadas. A3-1A e A4-1A destacam que o Administrador, no contexto organizacional, é um vetor para uma postura consciente ou não, dos demais colaboradores em relação à sustentabilidade. Para eles, é a partir do Administrador que as pessoas se interessam ou não por essa questão, opiniões que, de certa forma, remetem à afirmação de Costa e Teodósio (2011), de que as práticas sociais consolidam as ações, tornando essas um hábito praticado pela coletividade. Porém, para isso é preciso que as pessoas sejam conscientizadas quanto a essa necessidade e, nesse caso, esse processo pode acontecer pela figura do gestor.

Os acadêmicos A4-1A, A5-1A e A1-2A comentam ainda sobre a responsabilidade do Administrador, ao afirmarem que é importante pensar na dimensão econômica da empresa, mas sem deixar de considerar seu impacto no meio ambiente e na sociedade. Para tanto, sugerem que o Administrador pense em soluções ambientais que, ao serem integradas nas organizações, minimizem os impactos de seu funcionamento. Essas visões se aproximam com aquelas já relatadas na literatura por Barbosa (2007) ao explicar que os componentes fundamentais para o desenvolvimento sustentável são: o crescimento econômico, a proteção ao meio ambiente e a igualdade social nas empresas que dão origem a uma atuação baseada no TBL ou *Triple Bottom Line* da Sustentabilidade. Ou seja, com foco no desenvolvimento sustentável.

Na IES B, o A1-1B e o A2-1B declaram que o tema é importante para a formação do Administrador, ao considerarem que a sustentabilidade promove a conscientização sobre a importância do cuidado com as pessoas e o meio ambiente. Além disso, estes acadêmicos entendem que uma formação envolvendo a sustentabilidade promove aprendizagens em relação à destinação de resíduos, ofertando um conhecimento a mais para a empresa, já que agrega valor na tomada de decisões.

A A3-1B enfatiza o benefício do desenvolvimento de um processo produtivo envolvendo a sustentabilidade, ao afirmar que é importante o Administrador estar atento e se adequar aos padrões internacionais, a fim de minimizar os impactos ambientais. Ao destacar esse aspecto, descreve que a sustentabilidade se apresenta como um vetor de segurança para as ações organizacionais, pois a empresa ao considerar as dimensões social e ambiental em suas atividades cotidianas - conscientizar e capacitar os envolvidos, além de registrar cada etapa do processo. Isso traz segurança aos colaboradores e aos clientes, atendendo a dimensão social do desenvolvimento sustentável.

As declarações destes acadêmicos demonstram que a educação para a sustentabilidade na Instituição B tem fomentado mudanças nos modelos mentais dos sujeitos envolvidos em situação de aprendizagem, ao possibilitar a construção de um novo paradigma de sustentabilidade e administração, ou seja, incentiva o pensar em questões sociais e ambientais por meio do desenvolvimento de ações coletivas para a educação sustentável chegar até a sociedade (GARRITY, 2012).

Já na IES C, as percepções dos acadêmicos em relação à importância da sustentabilidade na formação deles são distintas. Os relatos demonstram que, a partir das aprendizagens obtidas, eles se tornaram mais conscientes sobre a importância do papel do Administrador diante da necessidade de fomentar o tema em seus ambientes profissionais. Além disso, essa compreensão contribuiu para tomarem, no futuro, uma postura diferenciada, frente a gestão de um negócio, ao destacarem que a tomada de decisão pode ser mais assertiva, quando pensada pelo viés da sustentabilidade, conforme afirmaram os acadêmicos A2-1C e A12-1C. Essas visões concordam com Lourenço e Marchiori (2013), ao descreverem que as organizações precisam, na figura do Administrador, apresentar e fomentar novas posturas frente à sustentabilidade na prática diária.

O A11-1C relata que as empresas devem pensar em projetos e produtos sustentáveis, ao mesmo tempo que comunica isso para os públicos de interesse. A opinião deste acadêmico lembra as ideias de Rezende (2015), quando o autor explica que é fundamental que gestores disseminem a cultura da sustentabilidade no ambiente corporativo. Primeiro, por meio da identificação dos canais a partir dos quais essas ações serão disseminadas e, segundo, através do delineamento e da execução de estratégias capazes de garantir a cultura da sustentabilidade que, apesar de desafiadora, pode ocorrer por meio da aprendizagem social e organizacional (DIAS, 2017).

4.4.1.2 Percepções dos acadêmicos sobre a estrutura curricular em relação à sustentabilidade

De acordo com Jacobi (2003), para compreender assuntos que envolvem a perspectiva ambiental, a comunidade universitária deve estar envolvida em uma abordagem interdisciplinar, envolvendo tanto o meio acadêmico, quanto as práticas profissionais de maneira integrada. Desse modo, os acadêmicos foram questionados sobre a estrutura curricular do Curso de Administração em relação ao tema sustentabilidade, tais percepções são expressas no Quadro 28.

Quadro 28- Exemplos das percepções dos acadêmicos sobre a estrutura curricular em relação à sustentabilidade

IES	Opiniões dos acadêmicos sobre a estrutura curricular em relação à sustentabilidade
A	Acho que cada faculdade se organiza de um jeito. Mas eu acho que seria mais instigador, tanto para o aluno como para o professor, se a gente começasse a ter esses debates, não só dentro da sala de aula, sabe? Sair da faculdade, se envolver com o pessoal que está em volta, criar uma cultura disso, sabe? (A3-1A). A questão da prática a gente vê realmente, que falta isso um pouco, não só com a questão da sustentabilidade (A7-1A).
B	Assim, para mim, acho que não só se tratando de sustentabilidade, mas o currículo na totalidade, acho que é muito bom porque a gente pode trabalhar com os projetos integradores e trabalhar com problemas reais na empresa e com a empresa (A2-1B). Eu concordo com o A2-1B... Acho que existem muitos administradores se formando todo ano, mas ali na Instituição B, eu sempre falei que isso é diferente, estudamos de um jeito diferente. (A1-1B). Eu acho também que é diferenciado e ajuda a gente ver o que está na teoria acontecendo na prática, então eu acho legal também (A3-1B). Eu também, pois além da teoria temos experiências reais de mercado (A4-1B).
C	É um currículo mediano visto que só existe uma disciplina focada nisso, que é muito boa, mas talvez devesse ser também abordado mais em outras disciplinas (A4 -1C). As matérias poderiam estar presentes na grade, e não serem ofertadas como optativas (A5 - 1C). O currículo é razoavelmente bom, porém poderia trazer mais perspectivas e ser mais abrangente na abordagem do tema (A9-1C). Falta aplicabilidade em situações reais, o currículo é bom, mas é mais focado na teoria (A6-2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Ao ler as opiniões dos acadêmicos da IE A observa-se que o ponto de vista dos respondentes a respeito de “como” a temática de sustentabilidade é abordada no currículo do curso de Administração de Empresas na Instituição A é unânime. Para todos que responderam este questionamento, a grade curricular é focada, não apresenta pontos negativos, mas poderia ser complementada com ações e projetos que envolvessem o aprendizado, na prática, considerando a comunidade local e tendo contato com organizações que atuam levando em consideração a sustentabilidade.

A opinião deles chama a atenção para aprendizagens que possibilitem mudanças, tanto dos acadêmicos quanto dos sistemas sociais em que estão envolvidos. Reforçando a presença do discurso com pouca prática. Mediante isso, a IES A poderia promover ações de extensão que promovessem aprendizagens que contemplem vivências práticas e/ou parcerias com instituições. Mello (2014), afirma que a aprendizagem social possibilita que isso aconteça, pois se trata de um processo interativo de comunicação e *feedback* entre quem aprende e o meio ambiente, de tal modo que o aprendiz altera o seu meio e essas mudanças possam afetá-lo.

Os acadêmicos da IES B por sua vez, avaliam positivamente o currículo do curso ao associarem à sustentabilidade. Declaram que a estrutura curricular e a dinâmica das aprendizagens envolvendo projetos integradores promovem experiências que permitem discussões e exemplos sobre o tema, além de possibilitar que vivenciem casos reais no mercado de trabalho.

Observa-se que na IES C é comum os pontos de vista dos acadêmicos quanto à organização curricular do Curso de Administração. Para eles, mais disciplinas poderiam ser

incluídas no curso e mais ações poderiam ser implementadas na prática, tais como: oficinas, visitas técnicas e palestras envolvendo o tema da sustentabilidade. Estas percepções sinalizam para a necessidade de aprendizagens que promovam mudanças, tanto deles enquanto indivíduos, quanto dos ambientes que eles fazem parte. Nesse contexto, a aprendizagem social pode emergir como um produto da combinação das habilidades e conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos e como um processo, resultante da participação em comunidades de prática (BRANDI; ELKJAER, 2011), permitindo a autopercepção de interconexão entre indivíduo e organização – neste caso a IES C.

4.4.1.3 Percepções dos acadêmicos sobre as Disciplinas que desenvolvem o tema Sustentabilidade durante o Curso

O ensino da sustentabilidade nos Cursos de Administração não deve se pautar apenas na resolução de problemas contemporâneos. Deve-se considerar uma abordagem que possibilite mudanças nos valores individuais, necessárias à conscientização ambiental e humana e, fundamentalmente, se pautar nas relações sustentáveis das pessoas com a natureza em si (SPRINGET; 2005)

Assim, neste tópico os acadêmicos foram questionados sobre as disciplinas que focaram o tema sustentabilidade durante o curso. O Quadro 29 apresenta as percepções dos acadêmicos das IES A, B e C.

Quadro 29-Sobre as disciplinas que desenvolvem o tema sustentabilidade durante o curso

IES	Disciplinas que focaram o tema sustentabilidade durante o curso
A	Administração Estratégica. Eu escutei um pouco sobre sustentabilidade, achei interessante a abordagem feita sobre cumprimento das leis ambientais, sob pena de multa (A3-1A). No semestre passado a gente teve uma matéria sobre isso, chamada Ciências Sociais, que tratava um pouco do assunto, mas se a gente quisesse aprofundar tinha que correr atrás. Lembro também na disciplina de logística, uma aula muito boa que focou bastante o tema, quando foi abordado sobre logística reversa (A1-2A).
B	Projetos Integradores e no módulo de Inovação e Sustentabilidade (A3-1B).
C	Na aula de Recursos Humanos onde aprendemos sobre responsabilidade social-ambiental e em Administração da Produção onde aprendemos sobre como reduzir os custos dos processos e ao mesmo tempo ser ecologicamente mais corretos (A3 -1C). Administração da Produção, discutimos sobre o impacto das fábricas no meio ambiente (A4 -1C). Na optativa, focou nas três esferas, na importância da sustentabilidade, análise dos riscos, as ISOs, empresas sustentáveis e seus impactos na sociedade, aprendemos sobre as fiscalizações e sobre os 3Rs, reciclar, reutilizar e reduzir” (A13-2C). O tema foi abordado na matéria de marketing, aprendemos formas de trazer a sustentabilidade na empresa de forma que seja verdadeira e positiva ao meio ambiente e não acabe se tornando uma empresa que pratique o <i>greenwashing</i> (A2-2C). Na aula de TGA, tivemos abordagens sobre o tema, de como as empresas podem ter benefícios a partir de ações sustentáveis e como nós podemos melhorar como pessoas para sermos sustentáveis (A3-2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Como pode ser visto nos relatos acima, na IES A, os acadêmicos concordam que existe uma carência na oferta das disciplinas envolvendo a temática - sustentabilidade. Para eles, as disciplinas que abordaram o tema, concentraram-se apenas em perspectivas teóricas, não houve um aprofundamento nas discussões e faltou articulação dos conteúdos com a realidade. Estes depoimentos confirmam, mais uma vez, que a educação para a sustentabilidade, no referido curso, tem se concentrado nas experiências dos professores. Mediante isso, seria importante que existisse uma disciplina específica que trabalhasse o tema, sem prejuízo das abordagens que já existem no curso. No modelo atual, de educação para a sustentabilidade, fica difícil exigir que ações sejam feitas, pois a sustentabilidade é, de certa forma, tratada de forma incipiente, superficial, ao haver vários outros temas enfocados por essas disciplinas.

A existência de um componente curricular específico seria muito mais vantajosa e poderia abrir espaço para o aprendizado prático. Isso porque, se existisse um componente específico e formal, isso possibilitaria uma interação com a prática, por meio de projetos com empresas, ações de extensão, etc.

Na IES B, a acadêmica A3-1B citou que aprendeu sobre sustentabilidade a partir dos projetos integradores e do módulo de Inovação e Sustentabilidade. Já na IES C, os relatos revelaram que as aprendizagens sobre tema de sustentabilidade são abordadas nas disciplinas sob diferentes enfoques, respeitando a transversalidade do tema. Contudo, a educação para a sustentabilidade tem sido concentrada em perspectivas teóricas e não tem promovido aprendizagens que possibilitasse a transformação social que, conforme defende Tauchen (2007), deve conseguir multiplicar as alternativas para os problemas concretos que afligem a sociedade.

Com isso, ressalta-se a importância do estímulo à interação com os sistemas sociais, e, por consequência, entre as pessoas para que alternativas de aprendizagem possam ser aplicadas, resultando em conhecimentos que promovam a adoção de uma postura consciente frente às questões ambientais, ou seja, resultem em aprendizagem social para a sustentabilidade.

4.4.2 O Papel das IES A, B e C em Relação ao Tema de Sustentabilidade

No contexto educacional, a sustentabilidade age como um critério basilar e integrador para favorecer a criação de valores coletivos e solidários, capazes de promover as práticas educativas que contextualizam diversos problemas ambientais, portanto as IES e outros

ambientes pedagógicos devem impulsionar a ação-reflexão em relação ao tema (BRUNNQUELL, 2013).

Tais ações e reflexões devem ater-se às questões de ordem ambiental, econômica e social. Para que isso seja possível, as práticas educativas devem ser conduzidas por meio de propostas pedagógicas concentradas na criticidade e na reflexão, pois é apenas o pensamento crítico que pode impulsionar as mudanças de postura/comportamento (BENEDICTO, 2019).

4.4.2.1 Recursos ou Apoio que as Instituições A, B & C Oferecem para fortalecer o Tema

Levando em consideração o papel das instituições de ensino na educação para a sustentabilidade, este tópico busca compreender qual o posicionamento da Instituição A, B e C em relação ao tema, a partir do ponto de vista dos acadêmicos. O Quadro 30 apresenta as opiniões dos acadêmicos.

Quadro 30-Recursos ou apoio às Instituições A, B e C oferecem para fortalecerem o tema

IES	Recursos ou apoio às Instituições A, B e C oferecem para fortalecer o tema
A	Eu não lembro de nenhuma ação na faculdade. Todas as matérias, praticamente, trataram sustentabilidade como um assunto secundário. (A1-1A). Eu acho que a faculdade deveria divulgar os projetos que ela já tem. Lá tem um espaço chamado mansão da “Instituição A”, existem projetos na área do direito para famílias mais carentes, tem algo também do curso de fisioterapia (A3-1A). A faculdade realmente é muito receptiva, isso é muito bacana (A8-2A). Eu só acho que poderia, como coloquei em colocações anteriores, sair um pouco da faculdade, ter mais ações de contato com as empresas, sair um pouco da sala de aula (A3-2A).
B	Eu acho que ela [Instituição B], fornece tudo que a gente precisa, porque assim... os professores estão sempre disponíveis. Antes da pandemia, lá na faculdade e a qualquer momento durante esse período de pandemia, no <i>WhatsApp</i> - sempre estão aí disponíveis (A2-1B). Tem livros, muitos livros, nossa biblioteca é enorme. Tem as cabines também que são usadas para atividades de pesquisa. Tem também um espaço com <i>puffs</i> para o aluno sentar e estudar (A3-1B). Temos uma biblioteca que é digital também. Temos a plataforma digital que é a <i>BlackBoard</i> , que quando a gente começou a frequentar presencialmente, eles já estavam preparados, né? (A1-1B).
C	Palestras e aulas magnas (A9 -1C). Só vi posts no Instagram (A10 -1C). A universidade oferece recursos de diversas formas, não só para o Curso de Administração, mas para toda a Comunidade, um exemplo recente foi a feira agroecológica que dá a oportunidade para divulgação dos produtos ecológicos da região e a doação de livros (A2-2C). A instituição criou um sistema para interação entre os acadêmicos e professores, dá para fazer postagens sobre o tema (A8-2C). serviço de psicologia, feiras, álcool em gel, palestras e outros eventos pensados para a comunidade acadêmica (A13-2C). Lixeiras com descarte correto e professores que abordam o tema mesmo fora da disciplina da sustentabilidade (A16-2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Os relatos destes acadêmicos da IES A, mostram que, além das abordagens em sala de aula, eles não se recordam dos recursos ofertados pela Instituição para fortalecer o tema sustentabilidade. A3-2A e A3-1A argumentam que, apesar disso, eles entendem que a IES é muito receptiva a ideias e ações trazidas pelos acadêmicos para serem solucionadas na seara da instituição. A A3-1A ressalta que a instituição até possui incentivos e recursos para trabalhar

ações de ordem social, contudo são pouco divulgadas. Na percepção dela, tem pessoas interessadas em fazer parte, trazer novas ideias, mas não sabem por onde começar ou com quem falar.

Este panorama apresentado pelos acadêmicos demonstra, mais uma vez, que a educação para a sustentabilidade na IES A é concentrada nas experiências dos professores, ou seja, nem sempre parte da IES, a preparação do professor ou são desenvolvidas ações que podem fortalecer a aprendizagem sobre o tema. Esse modelo de ensino adjacente – que ocorre por meio das experiências dos professores é interessante, contudo, se eles saem da instituição ou deixam de lecionar essa disciplina, a sustentabilidade deixa de ser trabalhada, o que pode gerar um modelo de aprendizagem informal e prejudicial sobre a temática.

Sobre as ações descritas pela A3-1A que revelam a existência de recursos e projetos ofertados pela IES e que não são divulgados. Esta falta de divulgação e envolvimento, também pode ser um limitador ao fortalecimento da sustentabilidade na IES A, uma vez que as instituições de ensino, além de modelar suas práticas sustentáveis para a sociedade (KLAVINS; PELNENA, 2010), devem divulgar suas ações à comunidade acadêmica.

Na IES B, nota-se a partir dos relatos que a Instituição fornece recursos para fortalecer a temática de sustentabilidade. Além da disponibilidade dos professores e do apoio teórico, os acadêmicos destacam a biblioteca, a plataforma digital e os espaços para o desenvolvimento de pesquisas.

Sobre este aspecto, na IES C, os depoimentos dos acadêmicos demonstram que a instituição oferece apoio à inclusão e ao fortalecimento do tema sustentabilidade. Isso acontece por meio de ações acadêmicas como feiras, palestras, serviços de atendimento psicológico, disponibilidade de lixeiras ecológicas e portais de interação entre professor e acadêmico. Além disso, realiza aulas magnas para abordar/apoiar o tema.

4.4.2.2 Possíveis Ações que poderiam ser desenvolvidas pelas Instituições A, B E C para Fortalecerem o Tema

No que tange às possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas pelas IES para fortalecerem o tema, os acadêmicos apontam a necessidade de a atividades práticas, pesquisas, visitas técnicas e outras ações, conforme depoimentos apresentados no Quadro 31.

Quadro 31-Recursos ou apoio às Instituições A, B e C poderiam oferecer para fortalecerem o tema

IES	Recursos ou apoio às Instituições A, B e C oferecem para fortalecer o tema
A	Eu só acho que poderia, como coloquei em colocações anteriores, sair um pouco da faculdade, ter mais ações de contato com as empresas, sair um pouco da sala de aula (A3-2A).
B	Aumentar os conteúdos discutidos em sala e levar para visitas técnicas (A1-1C). Acredito que abordar esse tema em sala e em diversas matérias é o caminho para tornar o tema mais conhecido e relevante (A3-1C). Oferecer mais matérias sobre o tema e possibilitar mais atividades, na prática (A4-1C). Criar mais programas internos, projetos de extensão ou de pesquisas(A7-1C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A o acadêmico A3-2A reforça a sua percepção sobre a importância de existirem mais ações fora do contexto de sala de aula. Na IES B não foram identificadas falas que remetesse a necessidade de mais ações em prol do tema na instituição B.

Já as opiniões dos acadêmicos da IES C indicam que, para fortalecer a temática de sustentabilidade na Instituição, seriam necessárias mais discussões em sala de aula, mais atividades práticas e visitas técnicas em empresas que atuam considerando o tema. Além disso, recomendam o incentivo à conscientização e ao desenvolvimento de ações que observem a interação dos acadêmicos com a sociedade. As indicações dos acadêmicos chamam a atenção para um exercício institucional condizente com a defesa de Alencar e Barbosa (2018), ao destacarem que a participação das IES, junto à sociedade é importante, pois os movimentos que envolvem a educação para a sustentabilidade, independente da sua natureza, são influenciados diretamente pelas atividades conduzidas no ensino superior.

4.4.3 Processos de Aprendizagem Social para a Sustentabilidade

Nesta etapa são apresentadas as categorias relacionadas aos processos de aprendizagem vivenciados pelos acadêmicos da IES A, B e C. Cada processo foi analisado considerando o referencial teórico deste estudo, tanto em relação à aprendizagem pela perspectiva organizacional, quanto pela perspectiva da sustentabilidade. Vale ressaltar que a aprendizagem social representa um enquadramento potencial que fortalece o papel das ações sustentáveis por meio de iniciativas educativas como promotoras de mudanças de comportamento e atitudes numa perspectiva coletiva (JACOBI; TOLEDO; GRANDISOLI, 2016).

4.4.3.1. Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências

Para Jacobi, Granja e Tristão (2006), o contexto acadêmico deve se constituir de espaços de diálogos e compartilhamentos, onde se estabeleça uma aprendizagem participativa entre os diversos atores envolvidos. Assim, o Quadro 32 expõe os relatos sobre o que os acadêmicos aprenderam a partir do compartilhamento de ideias e experiências vivenciadas entre eles em sala de aula, e em suas práticas cotidianas.

Quadro 32-Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências

IES	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências
A	Sugerimos ao gestor que contatasse a central de recolhimento de lixo reciclado do grupo coleta seletiva, e felizmente eles tinham uma rota próximo à empresa (A1-1A). Teve uma vez que eu até trouxe uma garrafinha para algumas pessoas, elas usaram. É difícil lidar com a maioria das pessoas, ainda mais quando a gente não é líder, nem gestor, aí fica mais difícil, ainda mais se você é a pessoa mais nova da equipe, como era meu caso (A3-1A). Eu busco fazer minha parte, separar o lixo em casa e no trabalho, e isso acaba influenciando, acredito, meus colegas (A4-1A). Para falar de maneira prática, eu sou empresário, a minha pessoa, ela reflete na minha empresa, porque tudo que aprendo levo para lá. Estou aqui falando isso, já pensando na minha empresa (A3-2A). Depois das experiências que tive, hoje, por exemplo, quando vou ao mercado prefiro trazer minhas coisas para casa em caixas de papelão, em vez de trazê-las em sacolas plásticas (A8-2A).
B	A própria faculdade faz com que a gente compartilhe nossas ideias, eu já tive oportunidade de fazer um projeto integrador no Hospital Padre Germano sobre sustentabilidade e fiz alguns outros projetos que me agregaram bastante (A2-1B). Acho que o próprio sistema da Instituição B foi criado para isso né! Para a gente sentar em rodela, assim em rodas e trocar ideias, conhecimentos (A3-1B).
C	Sim. Na empresa que trabalho temos foco em sustentabilidade direcionado para os recursos ambientais, pessoas e recursos financeiros, aí discutimos muito sobre isso (A9-1C). Na empresa, eles têm uma espécie de coleta de eletrônicos (celulares, computadores), pilha e lixo separado. Sempre tem informações que circulam sobre a importância de ações como esta (A10-1C). Tivemos debates, onde compartilhamos sobre como ocorriam as abordagens dos 3 R, reciclar, reutilizar e reduzir na nossa vida (A13-1C). Sim. Isso ocorre quando vemos um descarte incorreto, o que precisa ser feito para que isso seja melhorado, uma ideia de conscientização nova para ser analisada e colocada em prática (A16-2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A, os acadêmicos A1-1A, A3-1A e A4-1A relatam que compartilham seus aprendizados no ambiente de trabalho. O A1-1A comenta que, por estar aberto a aprendizagens na empresa, teve conhecimento do projeto “Coleta Seletiva” (grupo que realiza coleta de reciclados em Foz do Iguaçu), e conseguiu junto a um colega, reformular o processo de destinação de um volume considerável de caixas de papelão, que antes era visto como um problema para a organização. A A3-1A declara que sempre se apresenta de maneira participativa em relação ao tema, argumenta que apesar de ser mais nova do que o restante da equipe de trabalho, e isso representar para si um desafio, ela visa sugerir mudanças e melhorias, além de buscar conscientizar os colegas em relação à sustentabilidade. Da mesma maneira, a A4-1A costuma apresentar-se de maneira consciente, no local de trabalho, acredita que essa postura pode influenciar positivamente os colegas.

Os acadêmicos A3-2A e A8-2A foram os únicos que mencionaram sobre o compartilhamento de experiências em sala de aula. O A3-2A explica que por ser empresário e compreender a importância da sustentabilidade, basicamente tudo que aprende em sala de aula, busca refletir e verificar como aplicar em sua empresa. Já o A8-2A conta que aprendeu muito em uma empresa que trabalhou, e desde então ele compartilha essas aprendizagens em todos os ambientes que frequenta. Quanto ao compartilhamento de ideias e experiências em sala de aula, relata que não se recorda de abordagens envolvendo o tema por parte da instituição, mas entende que, apesar disso, é possível que o processo ocorra de maneira inversa, ou seja, problemas identificados no trabalho podem ser levados para a sala de aula, pois os professores estão sempre disponíveis para contribuir com a solução.

De maneira geral, os acadêmicos entrevistados são habituados a compartilhar suas aprendizagens, experiências e ideias, seja levando o que aprenderam para o ambiente profissional, ou trazendo para a sala de aula situações vivenciadas em seus trabalhos. Esse comportamento dos respondentes, de acordo Pahl-Wostl et al. (2007) atende os pressupostos da aprendizagem social, pois suas ações conectam-se com os princípios de interação e continuidade, os quais compreendem diversos *loops*, para a ampliação da flexibilidade do sistema socioecológico e da capacidade de responder às mudanças do meio ambiente. Além disso, as visões destes acadêmicos preveem a capacidade de solucionar conflitos, de recomendar e colocar em prática decisões coletivas, e de aprender com a experiência, aspectos estes, importantes para promover a aprendizagem social.

No caso da IES B, os acadêmicos comentam que a Instituição promove possibilidades de coparticipação de ideias e experiências entre os acadêmicos e destes com as organizações partícipes dos projetos integradores. O acadêmico A2-1B, em seu relato, cita um exemplo de um projeto envolvendo a sustentabilidade em um hospital da cidade. Embora ele não especifique qual foi a ação desenvolvida, afirma que a experiência agregou para sua vida pessoal e profissional. Da mesma forma, o A3-1B e o A1-1B entendem que o próprio modelo de ensino da Instituição B foi planejado para possibilitar essa troca e isso transcorre por meio de diálogos no dia a dia, em sala, no intervalo e às vezes no grupo do aplicativo de mensagens.

Importante destacar que, embora, não seja específico do módulo de *Inovação e Sustentabilidade*, já que se trata da metodologia de ensino da IES, os acadêmicos se manifestam positivamente quanto ao aprendizado por meio dos projetos integradores. Para eles, esse método possibilita aprender, na prática, por meio da aplicação da teoria em casos reais de organizações/empresas específicas. Esse modelo de ensino e aprendizagem converge com a abordagem de Farias (2016), ao defender que a educação para a sustentabilidade é um meio de

realizar essa articulação do discurso para a prática, refletindo o quão importante é o papel da educação na conscientização da sociedade sobre o tema.

Na IES C, conforme relato dos respondentes, fica evidente que o processo de aprendizagem social, tanto na IES C, quanto nos ambientes profissionais dos acadêmicos entrevistados, é experienciado. Esta constatação se confirma pelos relatos dos acadêmicos A9-1C, A10-1C, A8-2C, ao revelarem que em seus ambientes profissionais costumam compartilhar ideias e informações sobre o tema. Para eles esta troca promove o incentivo à adoção de atitudes simples e colaborativas que possibilitam uma postura diferente e mais consciente.

Já os demais acadêmicos comentaram sobre as experiências vivenciadas, em sala de aula, e como eles reagem quando se deparam com uma atitude negativa frente ao tema, como o descarte incorreto do lixo por alguém da instituição, por exemplo. Revelam que, nestes casos, costumam discutir ideias de como melhorar a conscientização das pessoas.

Estes movimentos, por eles apresentados, demonstram que os acadêmicos trocam opiniões e conseguem ter consciência da visão dos outros, desse modo a aprendizagem é produto da interação entre o indivíduo e o coletivo, na qual ele faz parte, ou seja, resulta em aprendizagem social. Ademais, os relatos demonstram que os acadêmicos apresentam comportamentos positivos em prol da sustentabilidade - tanto no nível individual, quanto no grupal, revelando um processo de aprendizagem social bem-sucedido (JACOBI; GRANJA; FRANCO, 2006).

4.4.3.2 Aprender a partir da aprendizagem formal

Jacobi (2003) pondera que os processos educativos devem ser desenvolvidos por meio das relações entre os indivíduos, e desses com o seu meio, a fim de gerar um conhecimento socialmente construído. Nesse viés, as práticas educativas e o “fazer em grupo” é que estabelecem novos paradigmas e geram uma sociedade voltada para a sustentabilidade social e ambiental (MELLO, 2014).

Considerando que esta pesquisa foi realizada em IES, os resultados apontaram, como era previsto, a aprendizagem formal como uma das maneiras de se aprender sobre sustentabilidade nos Cursos de Administração de Empresas da Instituição A, B e C, conforme apresenta o Quadro 33.

Quadro 33-Aprender a partir da aprendizagem formal

IES	Aprender a partir da aprendizagem formal
A	Eu lembro de uma aula em que a professora passou uns slides sobre sustentabilidade no ambiente de trabalho, falando da importância da cultura e como falar disso é importante (A1-1A). A professora deu o caso à Fordlândia que traz o exemplo de uma empresa que saiu de um país para se adequar em outro país. Aí, ela teve que levar em consideração toda parte cultural, a parte ambiental desse país para fazer dar certo (A3-1A). Eu me lembro mais de aprendizagens na parte ambiental, tipo voltada para a preservação do meio ambiente, vimos em logística reversa um projeto sobre resíduos eletrônicos de empresas que não sabiam onde fazer o descarte (A4-1A).
C	Aprendemos em aula que sustentabilidade envolve utilizar os recursos ambientais, agredindo o mínimo o meio ambiente (A8-1C). Na aula de <i>marketing</i> aprendemos formas de trazer a sustentabilidade nas empresas de forma que seja verdadeira e positiva ao meio ambiente e não acabe se tornando uma empresa que pratique o <i>greenwashing</i> (A2-2C). Tivemos apresentações da parte teórica mais discussões e questionamentos conceituais (A6-2C). Na aula tivemos atividades de fixação de conteúdo sobre os ODS, trazendo o tema para a realidade. (A13-2C).

Fonte: dados da pesquisa.

Na IES A, o acadêmico A1-1A destaca que o tema foi abordado no decorrer do curso, mas sempre de maneira periférica e não como foco de aprendizagem nas disciplinas. Comenta que em uma das aulas, a professora fez uma preleção sobre cultura em relação à sustentabilidade no ambiente de trabalho, demonstrando como adotar a sustentabilidade cultural como estilo de vida, por meio de oito regras que trouxeram reflexões e aprendizagens em relação ao tema.

A A3-1A relembra uma abordagem feita durante o curso, em que a estratégia utilizada pela professora contemplou um estudo de caso denominado Fordlândia. Segundo a acadêmica, a sala foi dividida em grupos, e cada qual observou um aspecto importante no posicionamento de Ford. Essa estratégia promoveu aprendizagens em vários aspectos, em especial, sobre os efeitos do posicionamento do administrador na sustentabilidade econômica, social e ambiental de um negócio.

A4-1A comenta que aprendeu sobre sustentabilidade nas aulas de logística, a partir da apresentação pela professora, de empresas que se posicionaram a favor da sustentabilidade, ao incorporar projetos de conscientização sobre o tema que alcançaram todas as partes envolvidas no negócio. Comentam, ainda, que as abordagens desta disciplina trouxeram aprendizados sobre a importância da destinação correta de resíduos, quando tiveram conhecimento do impacto do descarte do lixo eletrônico e do óleo motor no meio ambiente.

Observa-se que apesar da instituição A abordar o tema de maneira correlata, os professores utilizam várias estratégias para promover aprendizados sobre sustentabilidade com os acadêmicos. Contudo, como já mencionado por Sterling (2004), a educação para a sustentabilidade não deve ser pautada apenas na inserção de um tema no currículo, mas deve contemplar o incentivo ao pensamento crítico e à criação de novos conhecimentos pelos agentes envolvidos no processo educacional (nesse caso, acadêmicos, professores e coordenadores da

IES). Isso sugere à Instituição A, a inclusão de ações práticas que contemplem a emancipação e a criticidade dos sujeitos, a fim de gerar mudanças de atitudes e comportamentos em relação ao tema.

Nas IES B, não foi possível identificar depoimentos que remetesse a aprendizagens formais. Já na IES C, grande parte dos acadêmicos revelaram que as aprendizagens ocorreram envolvendo o conceito da sustentabilidade. O acadêmico A2-2C relembra sobre uma abordagem feita, durante o curso, em que uma aula, da disciplina de *marketing*, em que foi debatido sobre os pontos positivos e negativos da comunicação organizacional junto aos públicos de interesse, considerando o tema de sustentabilidade. Aqui, a aprendizagem revelou maneiras de se trazer a sustentabilidade para o contexto empresarial sem cometer o chamado *greenwashing* – também conhecida como mentira verde, que envolve um discurso consciente, por parte das empresas, sobre ações e comportamento organizacional sustentável, mas que não ocorre na prática (ANDREOLI; NOGUEIRA, 2021).

A acadêmica A13-2C, lembrou de atividades de fixação envolvendo os ODS, embora ela não tenha apresentado um exemplo de como ocorreu essa aprendizagem, entende-se que uma abordagem sobre os ODS é de suma importância, nos processos que envolvem a educação para a sustentabilidade, uma vez que se trata de uma iniciativa universal para tornar o mundo mais sustentável (UNESCO, 2021).

4.4.3.3 Aprender a partir da experiência na prática

Considerando a importância de as IES fornecerem meios de aprendizagens, na prática, assim, o Quadro 34 apresenta as aprendizagens autopercebidas pelos acadêmicos em suas experiências e práticas cotidianas envolvendo o tema da sustentabilidade. Neste aspecto, apenas os acadêmicos das IES A e C autoperceberam este tipo de aprendizagem.

Quadro 34-Aprender a partir da experiência, na prática

IES	Aprender a partir da experiência, na prática
A	Lembro de um curso que me trouxe um aprendizado simples, mas importante para pensar no coletivo por exemplo, quando você tem um papel já usado nos dois lados, você não pode amassar ele e jogar no lixo, você tem que rasgar ele ou picotar, porque se você amassar fica ruim depois para o coletor levar isso para a reciclagem, essas ações simples que aprendi (A3-1A). Compartilho com outras pessoas sobre a importância do consumo consciente da água. Isso pode ocorrer por meio de ações simples, como reutilização da água da lavagem da roupa (A1-2A). Na Itaipu, eu aprendi diversas coisas que hoje aplico no meu dia a dia, em casa, na faculdade e no trabalho, desde a separação de matérias orgânicas e outras questões sociais, como estamos falando aqui (A8-2A).
C	A professora passou o conteúdo e no final fizemos um <i>podcast</i> em grupos (A8-1C). Na organização que atuo, contamos com uma recicladora de pneu, o que reduz o impacto ambiental. Buscando sempre formas de atuar sustentavelmente (A7-2C).

Fonte dados da pesquisa.

Na IES A, conforme relatos acima, os acadêmicos A3-1A e A8-2A citam sobre as experiências que tiveram nas empresas que trabalharam. A A3-1A citou uma ação cujo objetivo era conscientizar sobre o descarte correto de papel e o A8-2A lembrou das ações voltadas para a educação ambiental e dos projetos sociais que participou durante a permanência dele em uma empresa. Para ele, essas experiências e práticas o levaram a uma mudança de comportamento em relação ao meio ambiente. Já a A1-2A comenta que costuma compartilhar experiências e praticar ações voltadas para a sustentabilidade com outros grupos, com familiares e amigos.

Na IES C, a acadêmica A8-2C relata sobre uma aprendizagem que resultou de sua participação em uma atividade em grupo. Na ocasião, após assistir às aulas expositivas, o grupo precisou criar *PodCasts* sobre o tema. Segundo Foschini (2018), *PodCast* é um mecanismo veloz capaz de disseminar sons pela internet, possui diferentes programas, ou episódios, bem parecido com um seriado. Os arquivos ficam abrigados em um endereço eletrônico, na internet e, por *download*, chegam ao computador pessoal ou tocador. Já o acadêmico A7-2C, ele vivencia aprendizagens sobre o tema no ambiente profissional, uma vez que a empresa, que ele trabalha, possui uma parceria para realizar a reciclagem de pneus já usados. Destaca que sempre que possíveis ações são implementadas para a organização conseguir atuar de maneira sustentável.

4.4.3.4. Aprender a partir de pesquisas e estudos

Os acadêmicos das IES B e C também aprendem sobre sustentabilidade por meio de pesquisas e estudos, conforme apresentado nos trechos do Quadro 35.

Quadro 35-Aprender a partir de pesquisas e estudos

IES	Aprender a partir de pesquisas e estudos
B	Eu escolhi alguns cursos para fazer, eu já fiz muitos. Eu acho que no meu segundo ano da faculdade, eu fiz alguns ofertados pela Instituição [B] que me ajudaram bastante nas minhas escolhas profissionais. Explicaram também sobre a sustentabilidade, assim mais de aspectos do meio ambiente e também com o custo, assim... o custo de você não pensar na sustentabilidade econômica da empresa (A3-1B).
C	Na aula de TGA, realizamos uma atividade de pesquisa e apresentamos um seminário. Teve um grupo específico que trabalhou o tema trazendo orientações sobre como se tornar mais sustentável. Não mudou muito do que eu já conhecia, mas foram apresentadas diferentes formas de se tornar mais sustentável (A3-2C). A aprendizagem foi ágil, fizemos buscas sobre o tema para entender como pensar e agir melhor sobre o assunto em casa e no trabalho (A5-2C). Estudamos cases sobre o assunto e conversamos com os colegas como se tornar mais conscientes em relação ao tema (A9-2C).

Fonte: dados da pesquisa.

No relato da A3-1B observa-se que sua busca por conhecimentos foi por meio da realização de cursos complementares. Este posicionamento da acadêmica traz a concepção

de Dutra (2005) ao afirmar que a aprendizagem social é um processo contínuo, gradativo e acumulativo, visto que a solução de um problema como a necessidade de ampliar os conhecimentos na área pode conduzir a novas situações e aprendizagens desencadeando um meio para outros saberes no futuro, como aconteceu com esta acadêmica.

Na IES C, conforme os fragmentos apresentados, nota-se que as aprendizagens remeteram ao processo de conscientização individual sobre o tema. Essa abordagem, possibilitou que os acadêmicos repensassem a maneira como estão vivendo agora e como estão se relacionando com o meio ambiente, atendo-se às questões ambientais, sociais e econômicas, esta conscientização é condição essencial para ocorrer a aprendizagem social para a sustentabilidade (SCHUTEL, 2015).

4.4.3.5 Aprender a partir de tensões e conflitos

Um dos pressupostos da aprendizagem social é a teoria dos mundos sociais que busca evidenciar não só ação e interação, mas as duas em relação a uma série de acontecimentos que podem ocorrer com maior ou menor impacto nas atividades organizacionais. As aprendizagens, quando vistas por essa perspectiva, são movidas conforme descrito por Elkjaer (2003a) para uma área que resulta em tensões e conflitos. A A3-1B explica que a pandemia da Covid-19 gerou tensões que resultaram em aprendizagens na forma de se relacionar com os demais colegas da Instituição B. Essa situação é expressa no fragmento da entrevista disposto no Quadro 36.

Quadro 36-Aprender partir de tensões e conflitos

IES	Aprender a partir de tensões e conflitos
B	Então, foi bastante difícil com o Covid, eu acho que foi um empecilho muito grande para a gente. Como vamos interagir direto, assim, sabe! Foi um pouco mais difícil para a gente dialogar com os outros. Está sendo um ano super difícil. Então, eu costumo falar que quando a gente sentava, a gente discutia, a gente pedia ideias, por exemplo, reciprocamente. Por exemplo, se estávamos falando de processo produtivo na empresa dele, quais eram as áreas afetadas? Tipo o A1-1B que trabalha no Paraguai, lá é totalmente diferente, né! São outras burocracias. Então era mais fácil antes, né! Por telefone é um pouquinho mais difícil porque a gente acaba se dispersando, mas conseguimos fazer acontecer. Eu acho que é isso na minha opinião, não sei nada deles, né! (A3-1B).

Fonte: dados da pesquisa.

A acadêmica explica sobre a dificuldade implícita na restrição de contato pessoal com os colegas. Declara ainda que a pandemia da Covid-19 gerou tensões e conflitos que resultaram em aprendizagens de diferentes formas de se relacionar, como o contato e as aulas virtuais. Aqui, mais uma vez confirma-se a presença do processo de aprendizagem social, pois os acadêmicos além de aprenderem desenvolvendo capacidades para solucionar conflitos,

aprendem com a experiência e respondem às mudanças do meio ambiente (PAHL-WOSTL et al., 2007).

4.5 O QUE OS ACADÊMICOS DAS IES A, B E C APRENDERAM SOBRE SUSTENTABILIDADE

A partir da análise dos relatos dos acadêmicos do Curso de Administração das IES A, B e C, foi possível detectar algumas aprendizagens desenvolvidas sobre a temática de sustentabilidade. Estas percepções podem ser visualizadas nos fragmentos das entrevistas presentes nos tópicos seguintes.

4.5.1 Sustentabilidade é Pensar nas Gerações Futuras

Ao questionar sobre as aprendizagens obtidas sobre sustentabilidade no decorrer do Curso de Administração, os acadêmicos das IES A e C responderam que a Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras. O Quadro 37 apresenta os fragmentos que revelam estas aprendizagens.

Quadro 37-Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras

IES	Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras (exemplos de falas)
A	Sustentabilidade para mim é pensar nas próximas gerações. Pequenas atitudes, como separar o lixo e consumir produtos ecologicamente corretos (A3-1A). Eu acredito que tem a ver com o nosso agir de hoje, não prejudicar as gerações do futuro (A1-2A). Acho que é algo bem grande, mas como o colega colocou, hoje a gente planta a semente, para que nossas próximas gerações sejam resguardadas. Agir hoje, pensando neles (A3-2A).
C	Acredito que seja possível agir pensando nas gerações futuras (A1-1C). Se preocupar com as gerações futuras, ressignificando as ações e ajudando o meio ambiente (A12-2C). Pensar nas gerações futuras agindo de maneira consciente hoje, seja por meio do consumo consciente ou do descarte correto do lixo (A13-2C). Acredito que agir respeitando o meio ambiente para preservar as gerações futuras, porque os recursos são finitos e precisamos pensar nisso (A9-2C).

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos relatos acima é possível verificar que os acadêmicos associam sustentabilidade com uma preocupação no futuro das próximas gerações. As suas falas estão conforme o conceito descrito no Relatório de *Brundtland* em que o desenvolvimento sustentável é “aquele que atende às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 14).

Para Veiga (2010) essa preocupação com as condições de vida das gerações futuras é uma definição comum quando se tenta explicar o que é sustentabilidade. Além de ser

o mais utilizado no que se refere ao tema (PAUL, 2008). Desse modo, o significado atribuído por estes acadêmicos converge com o conceito de Boff (2012), ao descrever que sustentabilidade envolve um conjunto ações que visem a vitalidade da mãe terra, possibilitando a existência e a reprodução da vida por meio do atendimento consciente das necessidades presentes e das gerações futuras. Demonstrando que os acadêmicos, tornaram-se mais preocupados, sensíveis e comprometidos com causas ambientais (RODRIGUES, 2019).

4.5.2 Sustentabilidade É Cuidado

Os acadêmicos da Instituição A também entendem que sustentabilidade é cuidado. As falas dos acadêmicos, ao relacionar sustentabilidade com cuidado coletivo, corrobora com os pressupostos da aprendizagem social sobre a preocupação com os processos participativos e com a interação dos atores sociais, cuja noção básica é aprender juntos para compartilhar (PAHL-WOSTL et al., 2007). O Quadro 38 apresenta os depoimentos.

Quadro 38-Sustentabilidade é cuidado

IES	Sustentabilidade é cuidado
A	Sustentabilidade é um cuidado que deve acontecer a partir de um esforço coletivo. Porque tudo que está ligado a gente, é algo que se sustenta. O solo, a comida, o dinheiro. Tudo tem que estar se sustentando de alguma maneira. Então todo mundo tem que ajudar. Porque se só uma pessoa fazer algo, não vai adiantar nada (A1-1A). Então, para mim sustentabilidade é utilizar os recursos naturais, mas sem agredir o meio ambiente, é algo que tenha algum formato de usufruto para gerar lucro à empresa, mas sem prejudicar o ambiente em si. E isso só é possível se tiver cuidado, cuidado com a manutenção destes recursos (A7-1A).

Fonte: dados da pesquisa.

Ao considerar que a humanidade é a responsável por tornar o mundo sustentável, ou seja, são as pessoas do mundo todo que têm um compromisso em comum: viabilizar o acesso das gerações presentes e futuras aos recursos naturais (SOUZA; SACOMANO; KYRILLOS, 2017). Portanto, o processo de aprendizagem social se torna essencial para que todos se desenvolvam em uma sociedade equilibrada e em harmonia com o meio ambiente.

As falas dos acadêmicos, ao relacionar sustentabilidade com cuidado coletivo, corrobora com os pressupostos da aprendizagem social sobre a preocupação com os processos participativos e com a interação dos atores sociais, cuja noção básica é aprender juntos para compartilhar (PAHL-WOSTL et al., 2007).

Ao considerar que a humanidade é a responsável por tornar o mundo sustentável, ou seja, são as pessoas do mundo todo que têm um compromisso em comum:

viabilizar o acesso das gerações presentes e futuras aos recursos naturais (SOUZA; SACOMANO; KYRILLOS, 2017). O processo de aprendizagem social se torna essencial para que todos se desenvolvam em uma sociedade equilibrada e em harmonia com o meio ambiente.

4.5.3 Sustentabilidade é Pensar Também em Outros Aspectos

Os acadêmicos das IES A e C também destacaram que aprenderam que sustentabilidade é pensar em outros aspectos, conforme explicam nos depoimentos apresentados no Quadro 39.

Quadro 39-Sustentabilidade é pensar em outros aspectos

IES	Sustentabilidade é pensar em outros aspectos (exemplos)
A	Eu acredito que, dentro da sustentabilidade, nós podemos trabalhar em 3 pilares: econômico, ambiental e social. É um termo que também tem ficado muito presente na nossa sociedade, acredito que em decorrência de tudo o que tem acontecido, muita, muita escassez de alguns recursos, isso tem despertado mais uma “luzinha” na cabeça das pessoas, para que colocassem a mão na consciência. (A8-2A).
C	O assunto impacta as dimensões: econômica, ambiental e social de uma empresa (A8-1C). Sustentabilidade envolve melhorar os aspectos: econômicos, social e ambiental, de uma organização de forma que traga benefícios para todos os envolvidos (clientes, fornecedores, funcionários, etc. (A10-1C).

Fonte: dados da pesquisa.

Ao mencionarem que sustentabilidade é pensar além da perspectiva ambiental, os acadêmicos citam os eixos do “*Triple Bottom Line*” ou Tripé da Sustentabilidade, conforme. Os relatos destes acadêmicos fazem lembrar o conceito de sustentabilidade criado por Elkington (1994) que, ao se referir a sustentabilidade por meio do “*Triple Bottom Line*” ou “Tripé da sustentabilidade”, destaca a prosperidade econômica, a qualidade ambiental e a justiça social.

Essas visões, demonstram que a educação para a sustentabilidade, na IES A e C, tem promovido a conscientização dos estudantes acerca da necessidade de as empresas basearem suas ações em estratégias ligadas ao tripé da sustentabilidade, ou seja, demonstra que as organizações devem manter a sustentabilidade econômica do negócio, ao gerenciar empresas lucrativas e geradoras de valor. Além disso, devem na perspectiva social estimular atividades ligadas à educação, cultura, lazer, bem-estar e justiça social da comunidade onde a empresa está inserida. Tudo isso mantendo o cuidado com o meio ambiente por meio de ações ambientais, como programas permanentes de destinação de resíduos como a reciclagem (PAZ et al., 2018).

4.5.4 Sustentabilidade é Agir Hoje Pensando no Amanhã

Sustentabilidade é agir hoje pensando no amanhã também foi uma aprendizagem elucidada pelos acadêmicos da Instituição A, conforme depoimentos apresentados no Quadro 40.

Quadro 40-Sustentabilidade é agir hoje pensando no amanhã

IES	Sustentabilidade agir hoje pensando no amanhã
A	Sustentabilidade é agir no presente sem comprometer o próximo período, o próximo ciclo por exemplo, agir para que se tenha uma garantia de que vai ter os recursos para a sobrevivência no futuro (A1-1A). Sustentabilidade, ela é basicamente e de forma simples: são ações do hoje pensando no amanhã (A8-2A).

Fonte: dados da pesquisa.

O relato indica que os acadêmicos relacionam sustentabilidade com a utilização consciente dos recursos, de modo que eles sejam consumidos de forma equilibrada para não faltar no futuro. O A8-2A diz que é importante repensar alguns conceitos “como reutilizar e muitas outras coisas, repensar em ideias de não só preservação, mas de conservação do meio ambiente, fontes sustentáveis, fontes renováveis e o consumo consciente”. Essa reflexão remete ao aprendizado do acadêmico quanto à necessidade de uma tomada de atitude diferente, frente às questões ambientais. Examinando estas visões é possível inferir que o entendimento dos acadêmicos está conectado com a abordagem de Bartelmus (2003) quando ele relaciona sustentabilidade à manutenção do capital natural, condição necessária para não haver decréscimo econômico.

4.5.5 Sustentabilidade É Reduzir Desperdícios

Reduzir desperdícios foi a aprendizagem mais mencionada pelos acadêmicos da IES B. Conforme depoimento do Quadro 41 é possível verificar que aprenderam sobre a importância de evitar desperdícios para se tornar uma empresa sustentável.

Quadro 41-Sustentabilidade é reduzir desperdícios

IES	Sustentabilidade é reduzir desperdícios
B	Tem a ver com reduzir desperdício (A1-1B). Eu concordo com a A1-1B, porque, por exemplo, com a ISO você consegue ter um padrão e isso ajuda ver todo o processo produtivo, assim como ele afeta as áreas da empresa (A3-1B).

Fonte: dados da pesquisa.

Dos quatro acadêmicos entrevistados, três relatam que nos processos de aprendizagens vivenciados por eles, a sustentabilidade está associada inicialmente à capacidade das organizações em lidar com a redução de desperdícios. Nas falas, fica claro que eles não restringem o aprendizado sobre o tema apenas ao princípio da economicidade, mas revelam uma visão que associa a redução de desperdícios à: revisão de processos produtivos,

desenvolvimento de padrões para execução destes processos e planejamento do estoque conforme a demanda, ou seja, apresentam ações que envolvem todo um sistema que pode representar uma empresa sustentável.

Diante de tais relatos, pode-se afirmar que a Instituição B, enquanto organização de aprendizagem, tem se mostrado como um ambiente propício para o desenvolvimento de novas habilidades, formas de pensar e discutir as pautas sustentáveis comuns à realidade organizacional (MELLO, 2014).

4.5.6 Sustentabilidade é Conscientização

Outra aprendizagem evidenciada é a de que sustentabilidade é conscientização. O Quadro 42 apresenta o fragmento que revela tal aprendizado auto percebido.

Quadro 42-Sustentabilidade é conscientização

IES	Sustentabilidade é conscientização
B	Nas aulas da P3a, eu lembro que sustentabilidade também é conscientização. É você ser consciente da importância de onde que você vive, da empresa que você trabalha, do meio ambiente, porque só assim você vai cuidar né! (A3-1B).

Fonte dados da pesquisa.

A A3-1B lembra que sustentabilidade também é ser consciente e somente tendo consciência da importância do cuidado para com o meio é possível que a sociedade ou sistema seja sustentável. A compreensão obtida durante as aulas da P3a vai ao encontro da opinião de Jacobi, Granja e Franco (2006) de que na aprendizagem social os indivíduos reconhecem seus papéis, suas funções sociais e sua própria consciência, ao aprenderem a partir de um modelo relacional entre o indivíduo e o ambiente. Para estes autores, o objetivo é gerar comportamentos positivos em prol da sustentabilidade - tanto no nível individual, quanto no grupal - como tem ocorrido na Instituição B.

4.5.7 Sustentabilidade é Estratégia

Além da conscientização, a estratégia também surgiu durante a entrevista como aprendizagem sobre sustentabilidade, conforme trecho apresentado no Quadro 43.

Quadro 43-Sustentabilidade é estratégia

IES	Sustentabilidade é estratégia
B	Olha, eu acho que um administrador, como em qualquer profissão, tem que estar sempre monitorando tudo, então penso que a sustentabilidade é uma estratégia de como fazer isso (A2-1B).

Fonte: dados da pesquisa.

O A2-1B remete a aprendizagem ao conceito de estratégia. O entendimento deste acadêmico converge com a visão de Porter (1991) ao explicar que no contexto organizacional a estratégia é como um elemento que conecta os objetivos em longo prazo, as metas e ações em um processo sistêmico que envolve toda a organização, estabelecendo por sua vez uma ligação com os recursos necessários para sua implementação, sejam monetários, humanos ou naturais, isto é, as dimensões da sustentabilidade. Em relação à aprendizagem social, Jacobi, Tristão e Franco (2009) explicam que os processos que a envolvem devem ser baseados principalmente na ressignificação e reinterpretação de conceitos e informações que podem emergir tanto do conhecimento adquirido em sala de aula, quanto das vivências experimentadas por cada indivíduo, confirmando, dessa forma, a presença do processo de aprendizagem social por este acadêmico.

V ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS ESTUDADOS

Este capítulo apresenta a análise comparativa dos resultados encontrados nas IES A, B e C. Para realização deste processo foram consideradas as categorias definidas e que estão expostas na Figura 4, já apresentada no capítulo III: estrutura curricular do curso de Administração de Empresas, o ensino do tema sustentabilidade no Curso de Administração de Empresas, o papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade, processos de aprendizagem social para sustentabilidade e o que os acadêmicos aprenderam sobre sustentabilidade. No Quadro 44, abaixo, foi organizada uma síntese dos principais aspectos presentes na estrutura curricular dos cursos nas três instituições objeto de estudo.

Quadro 44-Estrutura Curricular dos Cursos de Administração de Empresas

Estrutura curricular dos Cursos de Administração de Empresas			
Categorias	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C
Objetivos e foco do curso	Focado em formar Administradores que atuaram em funções administrativas ou empreendedores	Formar cidadãos autônomos com visão sistêmica das organizações públicas e privadas e empreendedores	Formar profissionais com sólida formação administrativa, empreendedora e conscientes de suas responsabilidades para com a sociedade
Sustentabilidade no projeto pedagógico	Seguem as determinações legais e promovem ações em prol do tema	Observa as determinações legais, promove ações e possui um módulo para abordar o tema	Observa as determinações legais e promove ações em prol do tema
Sustentabilidade na formação do administrador	Elenca a sustentabilidade dentre os fatores fundamentais para a formação do Administrador	Incentiva o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades que contemplem a sustentabilidade	Incentiva o desenvolvimento de habilidades focadas nas pessoas e recursos disponíveis
Sustentabilidade no currículo do curso	4 disciplinas abordam a temática	1 Módulo	Todas as disciplinas
Disciplinas que abordam o tema de sustentabilidade	Ciências Sociais, Educação Ambiental, Gestão de Suprimentos e Logística, Responsabilidade Social	Módulo Inovação e Sustentabilidade	Todas as disciplinas
Desafios envolvidos na inserção do tema nas atividades curriculares	A instituição integra uma rede de 80 unidades. O que dificulta os ajustes, inclusões do tema em toda a rede	A mudança ocorreu junto com a nova configuração do Curso de Administração. Envolveu aspectos culturais	Processo gradual, envolvendo a preocupação institucional de incluir o tema nas ementas, conteúdos e aulas
Interdisciplinaridade	O tema é trabalhado de forma transversal	Pode permear uma disciplina como o todo ou em modo transversal	O tema é trabalhado de forma transversal

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 43 mostra que a preocupação com as questões da sustentabilidade não é evidenciada, de maneira específica, nos objetivos dos cursos de Administração de Empresas das IES pesquisadas. O que se percebe é que na IES C há uma proximidade com o tema, ao apresentar a formação de Administradores conscientes de suas responsabilidades com os problemas da sociedade – que neste caso pode incluir as dimensões da sustentabilidade – econômica, social e ambiental. Ainda sobre o foco dos cursos, as IES pesquisadas apresentam em seus objetivos a formação sólida de Administradores em funções administrativas, com destaque na ênfase no empreendedorismo.

No PPC da IES A há quatro disciplinas estão diretamente vinculadas ao tema, na Instituição B um módulo semestral é focado na temática, enquanto na IES C todas as disciplinas apresentam um tópico específico para abordagem do tema, o que demonstra que mesmo de maneira fragmentada, a inclusão e o fortalecimento do tema estão acontecendo nas IES pesquisadas.

Os acadêmicos da IES A e C avaliam positivamente o currículo, contudo sugerem que mais atividades práticas sejam implementadas para fortalecer o aprendizado e possibilitar vivências junto à comunidade local. Para os acadêmicos da Instituição B o currículo é suficiente, o tempo é bem aproveitado para discutir as questões de sustentabilidade e outros assuntos correlatos, pois a metodologia de aprendizagem baseada em projetos possibilita que os professores abordem e orientem os acadêmicos sobre questões acerca do tema de forma prática.

O panorama curricular das instituições analisadas mostra que existe um esforço no sentido de promover envolvimento com as ideias da sustentabilidade nos PPCs e disciplinas oferecidas. Esse posicionamento faz lembrar Berchin et al. (2017) ao admitirem a importância de se viver a sustentabilidade todos os dias dentro das IES, visto que as instituições de ensino têm o papel de educar a sociedade nesse quesito, e por isso precisam que seus processos internos e de gestão também fiquem alinhados com a sustentabilidade. Contudo, os resultados encontrados evidenciam algumas das dificuldades enfrentadas pelas instituições A, B e C na busca pela consolidação desse esforço.

As análises nos documentos e entrevistas não permitiram identificar em que momento, formalmente, as IES A, B e C decidiram pela inclusão da sustentabilidade em seus respectivos currículos. Na Instituição B houve mudança no modelo educacional, que passou do tradicional para o modular, em 2015, com a inclusão do Módulo Inovação e Sustentabilidade.

Nas Instituições A e C a inclusão parece ter iniciado pelas exigências legais. Mas, com base nos dados das entrevistas dos coordenadores e professores, há indícios que mesmo antes disto as duas instituições já abordavam o tema em seus cursos.

Examinando os depoimentos dos coordenadores e dos professores, é possível identificar alguns desafios que estão presentes no esforço de integrar esse tema no processo de formação dos acadêmicos que cursam administração. Na IES A, o desafio esbarra no modelo estrutural da IES na totalidade. Segundo o coordenador, a instituição integra uma rede de 80 unidades e as inserções e mudanças no currículo do curso fica condicionado ao aceite da mantenedora e a replicação para as outras unidades.

Na IES B, embora o desafio não esteja condicionado apenas à inserção do tema com a alteração do modelo educacional, a instituição passou por mudanças culturais, processuais e de estilo de aprendizagem e neste ponto levou a perda de professores e acadêmicos que não se adaptaram a essa nova modalidade de ensino.

Na IES C, os desafios dizem respeito ao processo gradual de conscientização e inclusão dos temas nas disciplinas. Pelos dados das entrevistas o que se percebe é que mais recentemente a conscientização começou a existir de fato e o tema passou a ser incluso em ações, documentos institucionais, disciplinas, conteúdos e nas aulas.

Conforme a coordenadora da IES C, em 2024, a nova proposta para o Curso de Administração contempla, em especial, a inserção do tema desde o primeiro ano de curso e a integração entre as disciplinas, reforçando e promovendo a ideia de interdisciplinaridade. O que permitirá que a IES se sobressaia em relação às IES A e B, em que uma se organiza com apenas 4 disciplinas e a outra com um módulo envolvendo o tema.

Mudanças como remete o pensamento de Bolis (2015) ao enfatizar que uma educação para a sustentabilidade efetiva deve impactar o meio ambiente e os ecossistemas, demandando-se, portanto, a atuação de agentes da educação para que a sociedade se comprometa com mais afinco com a preservação dos recursos naturais para as gerações presentes e futuras viverem com a melhor qualidade de vida possível. Estes ajustes, embora desafiadores, ajudam a potencializar os sistemas de conhecimento, promovem a capacitação e uma atuação interdisciplinar, com ênfase na sustentabilidade (BENEDICTO, 2019). A seguir, o Quadro 45 apresenta a comparação em relação ao ensino do tema sustentabilidade nos cursos de Administração de Empresas.

Quadro 45-Ensino do tema sustentabilidade nos cursos de Administração de Empresas

Ensino do tema sustentabilidade nos cursos de Administração de Empresas			
Categorias	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C
Estratégias Didático-pedagógicas	Abordagem teórica, atividades em grupo, debates, dinâmicas de grupo, vídeos e estudos de caso.	Casos com situações, projetos demandados pela comunidade, problema, desafios, gamificação, dinâmicas e visitas técnicas.	Estudos de caso, situações problema, metodologias ativas de aprendizagem, seminários, aulas dialogadas, palestras e pesquisas orientadas.
Métodos de avaliação	Avaliações tradicionais com provas e trabalhos e a observação dos alunos em sala	2 avaliações – 1 tradicional e uma do desempenho do acadêmico	Avaliações tradicionais como prova, participação, trabalhos e seminários e produção de artigo
Reações dos alunos	Resistência por não compreender a abrangência e relevância do tema. Surpresa e interesse a partir da compreensão do conceito	Participação das atividades propostas. Além de se mostrarem mais conscientes em relação ao tema	Interesse, interação, reflexão sobre como poderiam de maneira ética e socialmente responsável contribuir com a sociedade
Desafios em ensinar Sustentabilidade	Ausência de conhecimento sobre o tema. Resistência e perfil acadêmico	Falta de compreensão do conceito de sustentabilidade	Falta de entendimento sobre o tema e lógica predominante econômica, em que a ciência da administração está inserida

Fonte: dados da pesquisa

Sobre esta categoria, observa-se que nas IES A e C, os professores incluem a sustentabilidade em suas aulas por meio de aulas expositivas com abordagens teóricas, utilizando também estratégias que contemplam atividades em grupo, debates, dinâmicas de grupo, vídeos, seminários, palestras, pesquisas orientadas e estudos de caso. Apesar dos resultados mostrarem diferentes estratégias, o que pode remeter a um ensino menos mecânico, é possível inferir, a partir dos relatos dos professores, que a maneira que eles incluem estas práticas de ensino, muitas vezes baseadas em suas vivências pessoais e profissionais, remetem preocupações de ordem instrumental, no sentido de adaptar o ensino da sustentabilidade ao ensino tradicional de Administração.

Na Instituição B são citadas como estratégias de ensino: casos com situações problema, projetos demandados pela comunidade, desafios, gamificação, dinâmicas e visitas técnicas. Desse modo, é possível afirmar que o modelo educacional e desta instituição está mais próximo ao ensino da sustentabilidade. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) dissertam que a educação para a sustentabilidade deve permitir a formação de um pensamento mais crítico, criativo e sintonizado com as demandas e problemas atuais e futuros, a capacidade de análise das complexas relações entre processos naturais e sociais, bem como a atuação a partir de uma

perspectiva global, respeitando-se, sempre, as diversidades socioculturais, como tem sido observado na IES B.

Quanto aos métodos de avaliação, nas Instituições A, B e C os professores citaram que aplicam provas, observam o desempenho do acadêmico em sala, aplicam trabalhos e seminários, além de atividades de pesquisa. Essas estratégias tradicionais de avaliação divergem do processo de avaliação proposto por Springett e Kearins (2001) ao afirmarem que as avaliações devem contemplar reflexões e mudanças comportamentais em relação às questões de sustentabilidade. Isso significa que há a necessidade de reorientação destas práticas por parte dos professores, dos Cursos de Administração, das IES pesquisadas.

Segundo os professores, na Instituição A, os acadêmicos se apresentam resistentes nas aulas sobre sustentabilidade, existe uma falta de compreensão sobre a importância do tema, decorrente do próprio perfil do acadêmico. Nas IES B e C, diferentemente, os acadêmicos participam das aulas e gostam de discutir sobre ele. Apresentam-se conscientes e interessados em contribuir com a sociedade.

Sobre os desafios em ensinar sobre sustentabilidade, os professores relatam que a principal dificuldade está relacionada com a falta de conhecimento e a lógica predominantemente econômica que está inserida na ciência da Administração, o que pode levar os acadêmicos a visualizarem o tema como perda de tempo ou dinheiro investido desnecessariamente. A seguir, é apresentado o Quadro 46, que demonstra as diferenças sobre o papel das três IES pesquisadas em relação ao tema sustentabilidade.

Quadro 46-O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade

O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade			
Categorias	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C
Apoios e recursos oferecidos pela IES para fortalecer o tema	Biblioteca física e digital, filiou-se à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino – ABMES, e apoio para o desenvolvimento de projetos sociais	Plataforma virtual, seguro de vida para os acadêmicos realizarem visitas técnicas, capacitação dos professores, desenvolvimento de projetos e ações junto à comunidade, materiais e livros físicos e um acervo digital de mais de sete mil exemplares	Feiras das profissões, semanas acadêmicas, palestras, fóruns, seminários e nos documentos institucionais. Biblioteca e um portal acadêmico
Convite para ações que deveriam ser feitas pela IES para fortalecer o tema	Mais ações junto à comunidade local	Mais parcerias institucionais e com profissionais	Convite para ações de formação docente, dos acadêmicos e dos extensionistas
Sustentabilidade em outros âmbitos da IES	Realização de parcerias com palestrantes	Trabalho integrado com todos os cursos a fim de solucionar demandas da comunidade	Seminários, encontros e fóruns. Seja na via presencial ou remota

Fonte: dados da pesquisa

Nas três IES é possível identificar a existência e a receptividade à sustentabilidade, e que elas oferecem apoios e recursos para fortalecerem o tema nos cursos pesquisados. Nas três IES, além da abordagem baseada no ensino formal, as instituições dispõem de biblioteca física e digital onde é possível localizar livros e textos sobre sustentabilidade. Destaca-se que a IES A se filiou a uma associação de instituições de ensino superior, ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino), a fim de aprender e fomentar boas práticas de sustentabilidade.

Na Instituição B, além das disciplinas oferecidas, os professores citaram que a IES fornece seguro de vida para os acadêmicos realizarem visitas técnicas, capacitação dos professores, desenvolvimento de projetos e ações junto à comunidade. Na C, o apoio ao fortalecimento do tema ocorre por meio das feiras das profissões, semanas acadêmicas, palestras, fóruns e seminários. Um fato importante na IES C é que os documentos institucionais também foram revisados e passaram a ser atrelados aos ODS, no sentido de que as ações institucionais possam ser visualizadas e executadas sobre o viés destes objetivos.

Mediante à análise dos dados coletados das três instituições pode-se afirmar que as IES têm, sim, preocupações sobre como trabalhar o tema e buscam diferenciais em seus cursos no que diz respeito ao tema sustentabilidade. No entanto, parece que o Curso de Administração da Instituição B parece bem mais envolvido que os cursos das IES A e C.

Segundo os relatos dos coordenadores e professores, o que foi possível perceber é que apenas a IES B possui no projeto institucional a abordagem do tema sustentabilidade como um eixo norteador para ampliar a discussão no âmbito dos seus espaços organizacionais, perpassando todas as instâncias, não apenas a sala de aula. Sobre isto, Roos e Becker (2012) enfatizam que as instituições acadêmicas, continuamente, são estimuladas a firmarem seu compromisso com a temática da sustentabilidade no ensino superior por meio de ações efetivas, revendo suas disciplinas, suas práticas institucionais e seu posicionamento estratégico, tencionando torna-se um local capaz de fortificar a ideia de que o desenvolvimento econômico e social deve ser sustentável (CORCORAN; WALSH, 2004), isso também vem acontecendo com a IES C ao revelar a reformulação do currículo e a inclusão do tema de sustentabilidade desde o primeiro ano de curso.

Além de mais ações e parcerias com empresas e pessoas, os professores da IES B sugeriram também mais ações de formação dos professores, acadêmicos e extensionistas. Estas sugestões de ações são importantes pois de acordo com Bolis (2015), os professores desempenham um papel sumário neste processo, pois são decisivos no processo de inserção da

educação sustentável nos currículos. São eles, também, que qualificam os acadêmicos a fim de que adotem um posicionamento crítico frente à crise socioambiental. Permitem ainda a transformação de hábitos, práticas e valores sociais, com ênfase na formação de uma cidadania ambiental, capaz de os mobilizar a agir de forma sustentável, promovendo tal necessidade (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011)

A seguir, no Quadro 47, são apresentados os processos de aprendizagem social para a sustentabilidade utilizados pelos coordenadores, docentes e acadêmicos das instituições pesquisadas.

Quadro 47-Processos de aprendizagem social para a sustentabilidade

Processos de aprendizagem social para a sustentabilidade				
Agentes	Categorias	IES		
		A	B	C
PROFES SORES	Aprender a partir da investigação e reflexão	X	X	X
	Aprender a partir da experiência, na prática	X	X	X
	Aprender a partir da preparação das aulas	X		
	Aprender a partir da interação com os acadêmicos	X	X	
	Aprender a partir de tensões e conflitos das relações sociais	X		X
	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na instituição	X	X	X
	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições		X	X
ACADÊ MICOS	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na instituição	X		X
	Aprender a partir da aprendizagem formal	X		X
	Aprender a partir da experiência, na prática	X		
	Aprender a partir de pesquisas e estudos		X	X
	Aprender a partir de tensões e conflitos		X	

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme pode ser observado no Quadro 46, os processos de aprendizagem social comuns entre as três instituições analisadas, segundo os relatos dos coordenadores e professores, foram: aprender a partir da investigação e reflexão, aprender a partir da experiência, na prática, e aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na instituição. Esse resultado confirma o entendimento de Elkjaer (2013) ao apresentar a investigação como um método para adquirir experiência e criar conhecimentos, que pode ser usado no dia a dia ou em um processo de aprendizagem pretendida. Para a autora, esse processo de busca que requer pensamentos e reflexões sobre a resolução do problema, estabelece uma ação é uma consequência e nos leva a novas experiências, gerando um processo de aprendizagem.

Além desta perspectiva, a ideias de Elkjaer (2013) também se confirmam nos demais processos de aprendizagem social citados pelos coordenadores e professores quanto à capacidade das instituições de fazer com que as pessoas compartilhem suas ideias e experiências e se tornem colaborativas, desenvolvendo ações também, na prática.

Aprender a partir das tensões e conflitos nas relações sociais evidenciou-se nas IES A e C. Para Elkjaer (2003a), esse tipo de processo é normalmente percebido quando o foco da compreensão da aprendizagem está direcionada para as relações sociais em que permeiam a estrutura social, as relações de poder, as “regras” e rotinas de um ambiente social, neste estudo, as IES analisadas. Sobre o processo de aprendizagem envolvendo a preparação das aulas, apenas na IES A esse tipo de aprendizagem ficou evidenciada. Contudo, isso não quer dizer que nas IES B e C os professores não aprendem ao preparar suas aulas, isso só não foi manifesto nos relatos.

Nas três IES foi possível identificar que os acadêmicos aprendem a compartilhar ideias e experiências. Apenas os acadêmicos da Instituição A e C comentaram que aprendem a partir da aprendizagem formal, aquela que conforme descreve Schutel (2015) visa atender as políticas públicas e os seus indicadores, a partir de uma estrutura pré-definida por meio de mecanismos formais de exposição de conteúdos e exemplos dados pelos professores. Aqui também não significa que os acadêmicos da IE B não aprendem por meio da aprendizagem formal, apenas não foi evidenciado na entrevista grupal.

Quanto às aprendizagens envolvendo pesquisas e estudos, apenas os acadêmicos das IES B e C revelaram que aprendem a partir deste tipo de processo e somente as IES A e B revelaram aprendizagens envolvendo interação com os acadêmicos.

Uma reflexão importante apresentada pelo P3B foi a diferença entre as IES públicas e privadas no desenvolvimento de pesquisas científicas. Segundo ele, no âmbito privado, os professores enfrentam muitos desafios para desenvolver pesquisas e divulgá-las em eventos, congressos e outros locais, uma vez que neste setor não existem incentivos financeiros para os professores, além da remuneração ser relativamente baixa para cobrir todos os custos de deslocamento, inscrição e hospedagem. Para este professor, o processo se torna penoso e desanimador quando comparado às IES do setor público, onde os professores e pesquisadores recebem subsídios para o desenvolvimento e publicação de suas pesquisas.

Na IES B foi citado que existe aprendizagem a partir de tensões e conflitos. Ao considerar os pressupostos de Hyusman e Elkjaer (2006), de que as organizações, neste caso, a IES B, são como arenas de mundos sociais que coordenam ações coletivas com tarefas organizacionais, os conflitos e tensões derivam das mudanças na rotina e acordos que levam a diversas ações, tarefas e valores. Da mesma maneira que ocorreu com a citação referente ao processo de aprendizagem a partir da preparação das aulas, o fato dos acadêmicos não mencionarem que aprendem a partir de tensões e conflitos não significa que não aprendem considerando este tipo de processo, só não houve menção, por parte deles, nas entrevistas em

grupo. Prontamente, no Quadro 48, a seguir, mostra-se o que os acadêmicos aprenderam sobre sustentabilidade.

Quadro 48-O que os acadêmicos aprenderam sobre sustentabilidade

O que os acadêmicos aprenderam sobre sustentabilidade		
INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C
Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras	Sustentabilidade é reduzir desperdícios	Sustentabilidade é se preocupar com as gerações futuras
Sustentabilidade é cuidado	Sustentabilidade é ter conscientização	Sustentabilidade é pensar além da perspectiva ambiental
Sustentabilidade é pensar em outros aspectos	Sustentabilidade é uma estratégia	
Sustentabilidade é agir hoje pensando no amanhã		

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme Quadro 48, a aprendizagem mais evidenciada pelos acadêmicos foi que a sustentabilidade envolve pensar nas gerações futuras. Como mencionado, este tipo de aprendizagem, citada pelos respondentes da IES A e C, pode estar atrelada ao conceito de desenvolvimento sustentável como sendo “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades”, apresentado no Relatório de *Brundtland* (WCED, 1987, p. 14).

Os acadêmicos relatam também aprendizagens envolvendo as dimensões econômica e social, além da ambiental. Remetendo os conteúdos ao modelo “*Triple Bottom Line*” ou “Tripé da sustentabilidade” modelo que vem se popularizando e sendo utilizado pelas empresas, as quais avaliam seus resultados por meio dos três pilares da sustentabilidade. Elkington (2012) define sustentabilidade como o princípio de assegurar que nossas ações de hoje não limitarão a gama de opções econômicas, sociais e ambientais disponíveis para as nossas gerações futuras.

Outras aprendizagens como sustentabilidade envolve a conscientização (IES B) e cuidado na IES (A), remetendo a importância do envolvimento da comunidade acadêmica em ações que promovam aprendizagens e a transformação da sociedade na totalidade. Entender que sustentabilidade é uma estratégia e uma competência para reduzir desperdícios também foram aprendizados citados pelos acadêmicos da IES B. O que revela aprendizagens profundas e condizentes com a educação para a Administração citadas por Springett e Kearins (2001), ao afirmarem sobre a importância de uma alteração paradigmática permeada por um processo de reflexão das questões de sustentabilidade.

VI MODELO PARA A INSERÇÃO DA TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

O Modelo SEARA foi criado a partir do acrônimo das palavras: SENSIBILIZAR, ESQUEMATIZAR, AGIR, REFLETIR e APRESENTAR com o objetivo de promover a inserção da sustentabilidade nos Cursos de Administração de Empresas. Sua concepção levou em consideração a importância do desenvolvimento de ações relacionadas à sustentabilidade.

Visa-se, também, gerar uma maior compreensão sobre tema e o incentivo à participação em ações e projetos que promovam uma visão holística e um tratamento interdisciplinar do tema em toda comunidade acadêmica. Para tanto, suas etapas foram elaboradas com base em documentos de referência Nacional e Internacional: a Agenda 2030 (ONU, 2015), a Resolução n. 5, de 14 de outubro de 2021, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração e nos resultados desta pesquisa.

Importante destacar que, a aplicação deste modelo não está condicionada apenas a educação para a sustentabilidade no contexto dos cursos de Administração de Empresas, podendo ser adaptado a outros contextos devido a facilidade e capacidade flexível de aplicação.

6.1 MODELO SEARA

Desenvolver atividades no ensino superior requer cuidado e dedicação. É muito importante que o professor crie um ambiente solidário, livre de juízos de valor, de maneira que os acadêmicos possam expressar-se com liberdade e segurança por meio de diferentes linguagens (oral, escrita, audiovisual, etc.) e adaptações à realidade local. Desse modo, a criação de uma cultura de participação e envolvimento com os problemas da sociedade desde o primeiro ano da graduação contribui para a formação de Administradores conscientes e atuantes na gestão de empresas sustentáveis.

A Resolução n.º 5, de 2021, que instituiu as DCN dos Cursos de Administração de Empresas, prevê em seu artigo 3º que as IES devem proporcionar uma formação que possibilite os egressos criarem ou aprimorem de forma inovadora os modelos de negócios para as organizações serem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Para construir o modelo SEARA foram considerados, além das DCN do Curso de Administração, a Agenda 2030 e os resultados apresentados nos três casos analisados, especialmente, os relacionados aos paradigmas, desafios e oportunidades de inserção da temática no curso, na visão dos coordenadores, professores e acadêmicos.

Os resultados deste estudo permitiram verificar que a maioria dos professores assume o compromisso de ensinar sustentabilidade, incentivando a conscientização dos acadêmicos em todas as suas ações diárias. Entretanto, o processo de ensino é estabelecido a partir de planejamentos individuais e concentrados no contexto da disciplina que o professor leciona.

Sobre a percepção dos acadêmicos constatou-se que a maioria relaciona sustentabilidade com ações de preservação e conservação ambiental, reduzindo o conceito de sustentabilidade a uma dimensão somente ambientalista, desconsiderando as outras dimensões inerentes à sustentabilidade e a relação existente entre o ambiente, a qualidade de vida e a igualdade social humana.

Mediante estes achados e a necessidade global de abordagem sobre sustentabilidade, no âmbito das instituições de ensino superior, espera-se que os professores possam nortear-se pelo Modelo SEARA para promover a inserção de temas relacionadas à sustentabilidade, gerando uma maior compreensão sobre eles e o incentivo à participação em ações e projetos que possibilitem uma visão holística e um tratamento interdisciplinar do tema em toda comunidade acadêmica. A Figura 5 apresenta a ilustração das etapas do Modelo SEARA.

Figura 5-Modelo SEARA



Fonte: elaborado pela autora.

As etapas do modelo apresentado na Figura 5 são descritas a seguir.

- **SENSIBILIZAR:** esta etapa objetiva sensibilizar os acadêmicos, por meio da introdução do tema, no contexto da disciplina, e incentivar o comprometimento a fim de garantir que eles estejam empenhados no alcance dos objetivos e propostas de ação que serão futuramente lançadas.
- **ESQUEMATIZAR:** aqui são organizados os problemas identificados, no contexto profissional do acadêmico, e pensados quais, a partir de grupos de consenso, podem ser trabalhados. O objetivo desta etapa é verificar como os acadêmicos se relacionam com o meio profissional,

considerando as dimensões da sustentabilidade, e propor alternativas viáveis para a resolução dos problemas identificados.

- **AGIR:** após selecionar o problema é hora de definir os objetivos que se pretende alcançar e pensar nas mudanças que serão conquistadas no ambiente profissional do acadêmico, em um certo intervalo de tempo. Para cada um dos objetivos deve ser estabelecido um plano de ação para alcançá-lo. Todavia, esse plano de ação deve se dar de maneira cautelosa, levando em consideração fatores como recursos necessários, tempo de execução da proposta (início e fim) e possíveis parcerias que podem ser estabelecidas.
- **REFLETIR:** Nesta etapa avalia-se o grau de cumprimento dos objetivos. Além de realizar os ajustes necessários ao plano de ação, caso os objetivos almejados não tenham sido alcançados em sua totalidade.
- **APRESENTAR:** Esta etapa pretende divulgar os resultados para a sociedade.

O modelo apresentado na Figura 5 pode ser utilizado como um instrumento para a abordagem de temas relacionados à sustentabilidade nos planejamentos dos professores dos Cursos de Administração de Empresas. Pedrosa e Leite (2005) discutem a importância que ferramentas como estas podem ter na configuração do currículo, no que se refere à emergência de práticas educativas inovadoras envolvendo a sustentabilidade, de uma forma holística e interdisciplinar, centrada em problemas reais, relevantes para os acadêmicos.

O Quadro 49 apresenta um exemplo de como aplicar a educação para a sustentabilidade na SEARA da Administração de Empresas.

Quadro 49-Sustentabilidade na SEARA da Administração de Empresas

Olhar para o contexto interno da empresa - a relação organizacional com a água				
ODS: 6	Tempo: 8h/a	Objetivo: Verificar por meio de atividade exploratória no espaço empresarial, os problemas socioambientais relacionados ao mau uso da água. - Identificar a postura da empresa com relação ao uso da água.		
Materiais: Caneta, ficha para observação, aparelho celular, Data show, notebook, cabo USB.		Conteúdo: problemas socioambientais com relação ao uso da água.		
Disciplina: Todas as do Curso de Administração de Empresas.		Avaliação: participação na atividade por meio dos registros fotográficos realizados, das observações anotadas nas fichas e na proposição de planos.		
SENSIBILIZAR	ESQUEMATIZAR	AGIR	REFLETIR	APRESENTAR
<p>Para promover a sensibilização dos acadêmicos, estabeleça um diálogo e explique que a sustentabilidade tem originado debates e ações em diferentes campos para promover uma cultura mais consciente sobre os recursos naturais do planeta. Em especial, a água tem sido uma das matérias-primas mais almejadas devido a sua escassez em algumas partes do mundo. Não só pessoas, mas também empresas estão criando estratégias para que uma crise de água não afete tanto a sociedade. A partir dessa preocupação, explanar que as empresas podem adotar modelos de gestão para o consumo estar dentro dos padrões legais ambientais. Apresente vídeos, imagens, reportagens, artigos e outros para cumprir esta primeira etapa. Exemplo de vídeo: A Carta escrita em 2070, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jUpVH-hjcd0.</p>	<p>Após a sensibilização sugira a formação de grupos de 4 a 5 acadêmicos. Na primeira fase da esquematização cada acadêmico deve apresentar seu ambiente de atuação e como ocorre a gestão hídrica da empresa. Na segunda fase, por meio do senso comum, o grupo deve escolher um dos casos apresentados para trabalharem. Tendo definido a empresa, explicar que todo o ambiente empresarial deve ser explorado, permitindo que os acadêmicos verifiquem o maior número de problemas existentes. Oriente os acadêmicos a fazerem o registro fotográfico e as anotações necessárias sobre a realidade organizacional.</p>	<p>Realização da atividade exploratória ao longo da semana que seguir. Os resultados dos registros devem ser trazidos pelos acadêmicos na aula seguinte. Após o final da atividade exploratória passe as fotos para o <i>notebook</i> e exiba as mesmas com o auxílio do <i>Datashow</i>. Analisem as imagens, as observações realizadas pelos acadêmicos anotados nas fichas, e verifiquem os problemas. mais recorrentes.</p>	<p>Com base nas informações obtidas, identifiquem a postura da empresa utilizando os conceitos abordados na disciplina. Além disso, nesta etapa os acadêmicos podem refletir sobre possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas com o fito de colaborar para melhorar a gestão hídrica da empresa. Tais como: — Mensurar o consumo de água em cada setor dentro da empresa; — Uso de copos individuais, — Instalação de sistemas de recirculação ou aproveitamento de água; — Redirecionamento da água usada para cadeias de reuso; — Estação de tratamento interno, com descarte adequado de resíduos e materiais nocivos; — Parceria com organizações especializadas em descarte de efluentes e voltadas à preservação de água.</p>	<p>Nesta etapa, os grupos apresentam como foi a dinâmica do trabalho, os desafios e oportunidades encontrados. Também são incentivados a divulgar os resultados e as proposições de melhoria para as empresas envolvidas. O professor pode também basear-se nos resultados destes projetos para realizar publicações em semanas acadêmicas, exposições, mostras científicas e artigos.</p>

Fonte: elaborado pela autora

O desenvolvimento da ação exemplificada no Quadro 49 parte do pressuposto de que para se conhecer a realidade do ambiente profissional é necessário explorá-lo. Desta forma, desenvolver uma atividade exploratória que possibilite aos acadêmicos identificarem os problemas socioambientais relativos ao uso da água nesse espaço possibilita que os processos de aprendizagem social para a sustentabilidade no campo da Administração sejam vivenciados.

Elkjaer (2004) descreve que a origem no processo de aprendizagem social ocorre por meio das experiências vivenciadas e pelo cotidiano, sendo construída a partir das relações sociais. Portanto, para que este tipo de aprendizagem aconteça é necessário que o indivíduo seja percebido como participante das atividades sociais na vida da organização e a aprendizagem deve ser visualizada, tanto como um fenômeno individual quanto grupal, acompanhada de ação, pensamento e envolvida com elementos não discursivos e experiências de linguagem, como proposto no modelo SEARA.

Para Carvalho (2013) refletir coletivamente com relação a como o ambiente de aprendizagem pode ser ecológico (neste caso as empresas sendo consideradas como uma extensão da instituição de ensino), seja em suas relações internas, seja com o seu entorno, possibilita a realização do diagnóstico. Aqui deve-se considerar que as empresas são permeadas por subjetividades em relação à sustentabilidade, que existem valores que predominam no ambiente empresarial que podem ou não propiciar aprendizagens favoráveis, ou não, à formação de identidades conscientes (CUNHA, 2020).

Mediante isso, para aplicação do modelo SEARA, sugere-se que ele seja iniciado com um diálogo em que os acadêmicos sejam provocados a pensarem a respeito da relação da sociedade com o meio, fora do âmbito profissional, e em seguida dentro das empresas que trabalham. Nesse momento deve ser abordado os problemas socioambientais por meio de diferentes recursos: vídeos, imagens, reportagens, artigos e outros. Além do estímulo à identificação dos problemas relacionados ao tema através do estudo do meio.

Após a Sensibilização os acadêmicos devem ser divididos em grupos. A etapa de Esquematização pode ser conduzida em duas fases. Na primeira, cada acadêmico deve apresentar seu ambiente de atuação e como ocorre a gestão hídrica da empresa. Na segunda fase, por meio do senso comum, o grupo deve escolher um dos casos apresentados para trabalharem.

Tendo definido a empresa é necessário explicar que ao Agir, todo o ambiente empresarial deve ser explorado, permitindo que seja verificado o maior número de problemas existentes. Os acadêmicos devem ser orientados a fazerem o registro fotográfico e as anotações

necessárias sobre a realidade organizacional, considerando aspectos relativos à postura dos trabalhadores e lideranças com relação à utilização da água, seja através do comportamento dos usuários ou da condição estrutural da empresa para garantir o uso racional deste recurso natural.

Assim, esta etapa corrobora com as ideias de Elkjaer (2000, 2013) ao afirmar que a investigação é um método para adquirir experiência e criar conhecimentos, que pode ser usado no dia a dia ou em um processo de aprendizagem pretendida pelos acadêmicos. Para a autora, esse processo de busca, que requer pensamentos e reflexões sobre a resolução do problema, estabelece uma ação e uma consequência e leva os professores e acadêmicos a novas experiências, gerando um processo de aprendizagem social.

Isto posto, a etapa de Realização da atividade exploratória deve ser conduzida durante a semana e os resultados dos registros devem ser apresentados pelos acadêmicos na aula seguinte. As fotos devem ser exibidas em sala de aula com o auxílio do *Datashow*. Aqui, o professor deve conduzir à análise das imagens e das observações anotadas nas fichas com base nos conteúdos da disciplina. Deve-se observar os problemas mais recorrentes, fazendo inclusive a relação com o entorno da empresa, onde os efluentes oriundos dos domicílios, outros comércios e locais de prestação de serviços causam os problemas socioambientais identificados no trabalho de campo realizado.

Com as informações é possível dialogar sobre a postura da empresa com relação ao uso da água no contexto da disciplina que estiver sendo ministrada. Se for Gestão de Pessoas, por exemplo, além das ações sustentáveis propostas no Quadro 49, na etapa agir, propostas de treinamentos e readequação cultural para que a gestão hídrica possa ser uma realidade para a empresa pesquisada podem ser sugeridas. Da mesma maneira, o tema pode ser retomado, por meio do Modelo SEARA, nas diferentes disciplinas do Curso de Administração de Empresas, como um instrumento de ensino e aprendizagem pelos envolvidos – professores e acadêmicos.

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou como os Cursos de Administração de Empresas do município de Foz do Iguaçu têm incorporado a temática de sustentabilidade em seus respectivos currículos, e quais as possíveis inferências sociais. A partir deste objetivo foi conduzida uma pesquisa de campo em três instituições de ensino superior, duas privadas e uma pública, especificamente com os agentes envolvidos em situações de ensino e aprendizagem no Curso de Administração de Empresas.

Os resultados foram analisados a partir do referencial teórico, exploraram os conceitos e reverberações do ensino da sustentabilidade, os pressupostos da aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade e a aprendizagem organizacional. Visando refletir sobre os resultados alcançados, serão aqui retomadas as categorias e subcategorias definidas no capítulo 3 deste trabalho. Iniciando pelos principais aspectos presentes no contexto dos Cursos de Administração de Empresas.

A IEA A é uma instituição de caráter privado com cerca de 73 acadêmicos no Curso. Quatro disciplinas da grade curricular são vinculadas ao tema sustentabilidade: Ciências Sociais, Educação Ambiental, Gestão de Suprimentos e Logística e Responsabilidade Social. A Instituição B também é de caráter privado e possui cerca de 60 acadêmicos em seu curso. Devido ao seu modelo de atuação, a IES possui um módulo chamado de Inovação e Sustentabilidade, e aborda os seguintes temas: Empreendedorismo, Gestão de Serviços, Gestão da Inovação, Gestão Socioambiental e Projeto Integrador. Já a IES C é uma instituição pública que aborda o tema, de maneira correlata, em todas as disciplinas do Curso e possui 146 acadêmicos.

Embora os Cursos de Administração de Empresas das instituições A, B e C desenvolvam ações relacionadas às questões da sustentabilidade e demonstram-se preocupados com o tema, no que diz respeito à formação dos acadêmicos, os objetivos dos cursos não se apresentam com foco em sustentabilidade.

Na Instituição A, a inserção do tema seguiu as determinações legais e foi se desenvolvendo no tempo conforme a percepção da necessidade de inclusão pelos professores. Na Instituição B, houve alteração do modelo educacional, em 2015. Neste ano, a organização curricular deixou de ser por disciplinas e passou a ser por módulos. Com esta mudança o tema foi inserido no módulo Inovação e Sustentabilidade, na sexta etapa do curso.

Na IES C, a organização curricular também seguiu as determinações legais. Uma disciplina possui o foco em sustentabilidade e todas as demais abordam o tema de maneira periférica. Importante mencionar que a IES C, no período de aplicação desta pesquisa, estava em revisão do PPC. Segundo a coordenadora, a partir do ano de 2024, o tema seria abordado desde o primeiro ano de curso, considerando os aspectos necessários para uma abordagem interdisciplinar e a visão sistêmica que o tema requer.

Ao considerar as IES analisadas como mundos sociais e os processos que as levaram a inserir o tema em suas arenas sociais, constatou-se que, além do papel exercido pelo PPC apresentando como o tema deve trabalhado, estas instituições apoiam a inserção da sustentabilidade por meio da disponibilização de salas, bibliotecas, palestras, seguros de vida para realização de visitas técnicas, semanas acadêmicas e outras ações.

Os professores mencionaram que as IES são abertas ao desenvolvimento de ações e iniciativas por parte dos colegiados. No caso dos acadêmicos, nas IES A e C, eles reivindicaram uma comunicação mais assertiva por parte das instituições sobre suas iniciativas internas envolvendo o tema.

Em relação à coordenação de curso foi possível diagnosticar que nas três IES há interesse e envolvimento com o tema. Em relação aos professores, na IES A e C, eles se comprometem a partir dos conteúdos ministrados em suas disciplinas e por meio de ações, atividades de pesquisa e debates baseados em suas experiências com o tema.

Na IES B notou-se que com a nova configuração do modelo educacional, os professores tiveram seus compromissos ampliados e envolvidos pelas interações sociais necessárias ao atendimento da nova dinâmica de aula, com três professores trabalhando em conjunto e vivenciando uma nova experiência de ensino. Portanto, estas vivências resultaram em ações coletivas, pois o processo de ministração de cada módulo foi estabelecido por meio das relações entre os sujeitos, e desses com o seu meio, gerando um conhecimento socialmente construído. Além disso, na IES B os professores abordam questões relativas à sustentabilidade em suas aulas por meio de desafios, atividades e o desenvolvimento de projetos integradores junto à comunidade.

Apesar dos esforços, os dados evidenciam que as três instituições parecem não ter conseguido ainda desenvolver a interdisciplinaridade em seus cursos. Uma abordagem interdisciplinar nos cursos superiores possibilita desenvolver novas competências e uma transformação social, em especial nos cursos com forte relacionamento com o mercado, como o Curso de Administração de Empresas, considerando que trabalha com problemas complexos

e para sua solução há necessidade de sintetizar e aplicar novos conhecimentos e habilidades, oriundos da interação de disciplinas, ou da interdisciplinaridade nas atividades do curso.

Quanto aos processos de aprendizagem social para a sustentabilidade, os resultados possibilitaram a identificação e análise destes processos, no nível individual e coletivo, dos participantes da pesquisa.

Aprender a partir da investigação e reflexão, aprender a partir da experiência, na prática, e compartilhar ideias e experiências na instituição foram os processos de aprendizagem social mais citados pelos coordenadores e professores das três instituições. Isso demonstra que apesar do indivíduo ser quem aprende, esse aprender ocorre a partir das suas relações sociais.

Nos três casos analisados, o compartilhar, ideias e experiências ocorreram nas relações entre professores, coordenação e professores, professores e acadêmicos, entre acadêmicos, entre acadêmicos e as empresas as quais trabalham, de acadêmicos para professor, enfim, os processos citados foram dinâmicos e aconteceram em diferentes situações sociais, por meio da organização e reconstrução das experiências dos agentes envolvidos.

Outros processos de aprendizagem social foram identificados nas IES pesquisadas: aprender a partir da preparação das aulas, aprender a partir da interação com os acadêmicos, aprender a partir de tensões e conflitos. Desse modo, pode-se afirmar que a aprendizagem social não aconteceu apenas na percepção dos respondentes, mas ocorreu por meio das normas que regem a convivência humana. Por exemplo, preparar aulas, assim como interagir com os acadêmicos, integram a norma que rege o exercício profissional do professor e isso resulta em um processo de aprendizagem.

Sobre as principais aprendizagens, o conceito mais evidenciado pelos acadêmicos das três instituições foi que sustentabilidade é pensar nas gerações futuras. Em linhas gerais, ao analisar os resultados das três IES, é possível inferir que as diferentes abordagens, por elas adotadas, podem ser complementares, umas às outras, e se compartilhadas, podem impulsionar a reorientação dos programas, frente ao fortalecimento do tema, nos cursos de administração.

Assim, o referencial teórico deste estudo proporcionou o entendimento da forma que três Cursos de Administração de Empresas têm se organizado para abordar a sustentabilidade em seus respectivos currículos. Nesse sentido, é possível afirmar que as perspectivas da aprendizagem social e organizacional são complementares e úteis para reflexões acerca da inserção da temática de sustentabilidade nos Cursos de Administração de Empresas.

Ademais, os resultados obtidos somados aos documentos oficiais que regem a educação no contexto dos Cursos de Graduação em Administração de Empresas possibilitaram o desenvolvimento de um Modelo de Educação para a Sustentabilidade no âmbito destes cursos denominado SEARA – criado a partir do acrônimo das palavras: SENSIBILIZAR, ESQUEMATIZAR, AGIR, REFLETIR e APRESENTAR. Este modelo possibilita de modo processual incluir a temática de sustentabilidade nas diferentes disciplinas do curso, fortalecendo a interdisciplinaridade e a visão sistêmica que o tema requer.

A escolha metodológica contribuiu para evidenciar os achados deste estudo, pois a investigação esteve centrada em entender de que forma os Cursos de Administração de Empresas integram a sustentabilidade em seus currículos, conforme recomendado pela ONU. A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem multicase, em três instituições distintas e com contextos organizacionais específicos. Contudo, presume-se que os resultados obtidos nestes casos podem colaborar com a compreensão de outros, focados em outras IES, ampliando o número de Cursos de Administração analisados.

Entende-se como limitação metodológica - a aplicação da entrevista com apenas um grupo na Instituição B. Isso ocorreu devido à quantidade de acadêmicos que atenderam os requisitos para participação da pesquisa ser relativamente pequena, ou seja, apenas três haviam cursado o módulo de Inovação e Sustentabilidade. Todavia, por esta tese se tratar de uma pesquisa qualitativa, as vivências e pontos de vista dos acadêmicos são fatores mais importantes que a quantidade de participantes.

Outra limitação foi o fato de a pesquisa ter sido aplicada em apenas três IES, embora isso possa ser considerado um fator favorável devido à homogeneidade do tipo de informante que se constituiu em coordenadores, professores e acadêmicos dos Cursos de Administração de Empresas analisados. Além disso, mesmo a pesquisadora tendo interesse de visitar pessoalmente as unidades, em decorrência da crise sanitária da Covid – 19, isso não foi possível.

Por fim, considera-se importante que novas pesquisas sobre o tema ampliem o número de professores e acadêmicos a serem entrevistados e façam uso da observação *in loco*, o que não foi possível realizar nesta investigação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L. D. BARBOSA, M. DE F. N. Educação ambiental no ensino superior: ditames da política nacional de Educação ambiental. **Direito Ambiental e Sociedade**, v. 8, n. 2, p. 229–255, 2018.
- ALIGLERI, L. M. **A adoção de ferramentas de gestão para a sustentabilidade e a sua relação com os princípios ecológicos nas empresas**. 2011. 178f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo - São Paulo, SP, 2011.
- AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2022.
- ANDREOLI, T. P.; NOGUEIRA, Ana Carolina. Falsos discursos mercadológicos: Greenwashing x Bluewashing. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 15, n. 2, p. 69-87, 2021.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ARAÚJO, J. P.; ASSIS, M. P.; COSTA, E. R. A sustentabilidade, a educação ambiental e o curso de Educação do Campo: é possível essa aproximação? **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 3, p. 921–940, 2017.
- BARBIERI, J. C. **Educação ambiental e gestão ambiental na formação de um administrador: uma visão do quadro regulatório**. São Paulo: Ottoni, 2012.
- BARBOSA, M. V. G. et al. **Agenda 2030 e o desenvolvimento sustentável: educação ambiental crítica, dialógica com a oficina conhecendo os 17 ODS**. X Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental. **Anais...**Fortaleza: Atena Editora, 10 ago. 2019.
- BARBOSA, P. R. A. **Índice de sustentabilidade empresarial da bolsa de valores de São Paulo (ISE-BOVESPA): exame da adequação com referência para aperfeiçoamento da gestão sustentável das empresas e para formação de carteiras de investimentos orientadas por princípios de sus**. 2007. p. 153. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- BARTELMUS, P. Dematerialization and capital maintenance: two sides of the sustainability coin. **Ecological Economics**, v.46, n.1, p.61-81, 2003.
- BARTH, M. Many roads lead to sustainability: A process-oriented analysis of change in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 160–175, 2013.
- BARTH, M.; RIECKMANN, M. Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: An output perspective. **Journal of Cleaner Production**, v. 26, p. 28–36, 2012.
- BARTSCH, A.; OLIVEIRA, S.; BRAGA, G. **Sustentabilidade no ensino superior: o caso do UNILASALLE - RJXII Congresso Nacional de Excelência em Gestão**. Rio de Janeiro, 2016.

BATISTELLA, M. M.; MARCHIORI, M. O processo comunicacional e as práticas sustentáveis nas organizações. The communication process and the sustainable practices in organizations. El proceso de comunicación y las prácticas sustentables en las organizaciones. **Organicom**, v. 10, n. 18, p. 110–122, 2013.

BECK, U. **Risk society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.

BECK, U.; GRANDE, E. Varieties of second modernity: extra-European and European experiences and perspectives. **British Journal of Sociology**, v. 61, n. 3, p. 406–638, 2010.

BECKER, D. V. et al. Educação para a sustentabilidade no Ensino Superior: O papel do docente na formação do Administrador. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 19, n. 3, p. 615–628, 2015.

BENEDICTO, E. A. DE. **A sustentabilidade nos Cursos de Administração: uma reflexão sobre o ensino no Brasil**. Campinas: 80f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade). Programa de Pós-graduação em Sustentabilidade. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

BERCHIN, I. I. GRANDO, V. S, MARCON, G. A., COURSEUIL, L., GUERRA, J. B. S. O. A. Strategies to promote sustainability in higher education institutions: A case study of a federal institute of higher education in Brazil. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.18, n.7, p. 1018-1038, 2017.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOLIS, I. **O trabalho para a sustentabilidade: alinhando a estratégia com a operação através de tarefas sustentáveis**. 2015. 200f. Tese (Doutorado em Ciências) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

Bowen, G. A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v.9, n.2, p.27-40, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. RESOLUÇÃO Nº 5 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília: MEC, 2021.

BRUNNQUELL, C. **Sustentabilidade nos Cursos de Administração: um olhar para as experiências docentes à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora**. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP. 2013.

BRUNSTEIN, J. GODOY, A. S. E SILVA, H. C. (Orgs.) **Educação para Sustentabilidade nas escolas de Administração**. São Paulo: RiMa Editora, 2014, p. 201-228.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis**. London: Heinemann Education Books, 1979.

CAGNIN, C. H. **Fatores relevantes na implementação de um sistema de gestão ambiental com base na Norma ISO 14001**. 2.000. 2000. 229f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da

Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

CAVALCANTI, Daniele Blanco. **A cultura da sustentabilidade no contexto do Programa Mais Educação**. 2017. 153 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

CARVALHO, I. C. M. **O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais na escola**. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene (Org.). Práticas coletivas na escola. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, v.1, p. 115-124, 2013.

CARVALHO, R. L.; PELISSARI, F. J. **A influência do triple botton line sobre o valor de mercado de uma companhia**, 2019.

CASTIGLIONI, L.; MARIOTTI, S. **Vocabolario della lingua latina**. Torino: Loescher, 1981.

CEULEMANS, K.; DE PRINS, M. Teacher's manual and method for SD integration in curricula. **Journal of Cleaner Production**, v. 18, n. 7, p. 645–651, 2010.

CORCORAN, P. B.; WALKER, K. E.; WALS, A. E. J. Case studies, make-your-case studies, and case stories: A critique of case-study methodology in sustainability in higher education. **Environmental Education Research**, v. 10, n. 1, p. 7–21, 2004.

CORRÊA, R.A. **Índice de desenvolvimento sustentável do município de Foz do Iguaçu**. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) Universidade Estadual de Maringá, 2010.

CORRÊA, M. M.; ASHLEY, P. A. Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Reflexões para ensino de graduação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 1, p. 92–111, 2018.

COSTA, D. V.; TEODÓSIO, A. D. S. DE S. Desenvolvimento sustentável, consumo e cidadania: Um estudo sobre a (des)articulação da comunicação de organizações da sociedade civil, do estado e das empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 114–145, 2011.

COSTA, J. M. DE; REZENDE, J. F. D. DE. Aprendizagem organizacional e sustentabilidade ambiental: um estudo com as empresas associadas à REDEPETRO-RN. **Gestão e Sociedade**, v. 9, n. 24, p. 1098–1127, 2015.

CORREA, H. V., NASCIMENTO, R. S., Abordagem didática da temática água e sustentabilidade: uma imersão nos produtos educacionais do programa de pós-graduação em rede nacional para ensino das ciências ambientais -associada UFPA. V.19, n. 1:368-385, **Revbea**, São Paulo, 2024.

CUNHA, S. N. **Reuso da água e a formação do sujeito ecológico: uma proposta para uma escola sustentável**. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

DA SILVA, J.; NAHUR, M. T. M. Desafios a uma ética ecológica da sustentabilidade: a Visão de Paul Ricoeur a partir do imperativo da responsabilidade de Hans Jonas. **Direito & Consciência**, v. 1, n. 2, 2022.

DALE, A. **At the edge: sustainable development in the 21st century**. 1. ed. Columbia: University of British Columbia Press, 2001.

DE OLIVEIRA, M. M. et al. Desenvolvimento sustentável nas organizações como oportunidade de novos negócios. **Revista Valore**, v. 1, n. 1, p. 42–66, 2016.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, H. C. O. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em Cursos de Administração: desafios e perspectivas. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 5, p. 39-64, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DE JONCKHEERE, M. VAUGHN, L.M. Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. **Fam Med Community Health**, v.7(2), n.2, 2019

DIAS, B. G. **Sustentabilidade nas organizações: uma proposta de gestão a partir das inter-relações entre estratégia, competências organizacionais e competências humanas**. 2017. São Paulo: 218f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2, ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DICICCO-BLOOM B, CRABTREE B. F. The qualitative research interview. **Med Educ.**; v. 40, p. 314-21, 2006.

DRESNER, S. **The Principles of Sustainability**. 1. ed. London: Earthscan, 2012.

DUTRA, L. H. A. **Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2005.

EDWARDS, A. R. **The sustainability revolution: portrait of a paradigm shift**. Gabriola, BC: New Society Publishers, 2005.

ELKINGTON, J. Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. **California Management Review**, v. 36, n. 2, p. 90–100, 1994.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade, canibais de garfo e faca**. São Paulo: Makron Books, 2011.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade: canibais com garfo e faca**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

ELKJAER, B. Learning and getting to know: the case of knowledge workers. **Human Resource Development International**. v.3, n. 3, p. 343–359, 2000.

ELKJAER, B. Organizational learning with a pragmatic Slant. **International Journal of Lifelong Education**. V. 22, n, 5, p. 481–494, 2003a.

ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social process. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M. A. (Ed.). **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, p. 38-53, 2003b.

ELKJAER, B. Organizational Learning in an Organizational Development Project. In: International Conference of Researching Work and Learning: Work and Lifelong Learning in Different Contexts, 3., 2003, Tampere, Finland: **Proceedings... Book IV: Theme 6: Learning Processes and Work Processes**, University of Tampere, Department of Education, p. 1-11, 2003c.

ELKJAER, B. Organizational Learning: The “Third Way”. *Management Learning*. v. 35, n. 4, p. 533-544, 2004a. ELKJAER, B. Organizational learning by way of organizational development? In: *Workplace Learning-From the Learners’ Perspective Learning Lab Denmark*. Copenhagen: **Proceedings... Sub-theme 3: “Workplace-related Clearing”**, 2004b.

ENGELMAN, R.; FRACASSO, E. M.; TOMETICH, P. **Gestão ambiental em universidades brasileiras. Environmental management in brazilian universities. XIV ENGEMA**, 2012.

FARIAS, L. C. **Educação para sustentabilidade em Administração: uma análise das concepções de estudantes da UFPB**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FAUSTINO, M.; AMADOR, F. O conceito de “sustentabilidade”: migração e mudanças de significados no âmbito educativo. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 1, p. 2021–2033, 2016.

FEIL, A. A.; SCHREIBER, D. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 3, p. 667–681, 2017.

FERREIRA, L. C. et al. Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 2, p. 201–214, 2019.

FERREIRA, S. M. **Objetivos de desenvolvimento sustentável e internacionalização de Uberlândia**. Uberlândia, 2019.

FIGUEIREDO, M. F. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e a conservação marinha no Brasil: a contribuição do Direito Ambiental**. 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

FIGUEIRÓ, P. S. **Universidade federal do Rio Grande do Sul escola de Administração programa de pós-graduação em Administração educação para a sustentabilidade em cursos de graduação em Administração: proposta de uma estrutura analítica**. 2015. Rio Grande do Sul: 262f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa. Tradução Roberto Cataldo Costa**. Porto

Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, J. F. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona. PPU, 1994.

FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. 2018. PodCast. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000097.pdf>> Acesso 30 mar. 2023.

FOLCH-LYON, E.; TROST, J. F. Conducting Focus Group Sessions. **Studies in Family Planning**, v. 12, n. 12, p. 443–449, 1981.

FRANCO, I., TEIXEIRA, M., AZEVEDO, D., MOURA-LEITE, R. A inserção da temática de sustentabilidade na formação de futuros gestores: como os professores se deparam com o assunto? **Administração: ensino e pesquisa**, v.16, n.3, p. 571-60. 2015.

GALLINO, L. **L'impresa irresponsabile**. Torino: Ed. Gli Struzzi Einaudi, 2005.

GEPHART, R. From the editors: qualitative research and the Academy of Management. Journal. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 454-461, 2004.

Gill, P., Stewart, K., Treasure E., Chadwick B. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. **Br Dent J**. v. 204, n.6, p. 291-295,2008.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (organizadores). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.

GODOY, A. S.; BRUNSTEIN, J.; FISCHER, T.M.D. Introdução ao fórum temático. sustentabilidade nas escolas de Administração: tensões e desafios. **Rev. Adm. Mackenzie - RAM**, 14(3), Edição Especial: 14-25. 2013.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. BOHÓRQUE.; CRUZ, M. T. DE SOU. Desafios (e dilemas) para inserir “Sustentabilidade” nos currículos de Administração: um estudo de caso. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 3, p. 119–153, 2013.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, n. 2, p. 299–309, 2002.

GORE, A. **An inconvenient truth: The planetary emergency of global warming and what we can do about it**. New York. Rodale Press, 2006.

GUIMARÃES, C.; VIANA, L. S.; COSTA, P. H. de S. **Os desafios da consciência ambiental: o marketing verde em questão**. In: C@LEA – Cadernos de Aulas do LEA. n. 4, p. 94-104, Ilhéus– BA, 2015.

- HARTLEY, J. Case Study Research in: CASSELL, C.; SYMON, G. In: **Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research**. London: SAGE Publications Ltd., 2004. p. 323–333.
- HYUSMAN, M.; ELKJAER, B. Organizations as arenas of social worlds; towards an alternative perspective on organizational learning? In: OLKC Conference at the University of Warwick, Coventry on 20th. **Proceedings...** Mach, 2006.
- HOLDSWORTH, S. et al. Professional development for education for sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 131–146, 2008.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189–206, 2003.
- JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo Environmental Education : the challenge of constructing a critical , complex and reflective thinking. **Educação e Pesquisa FE-USP**, v. 31, n. 2, p. 233–250, 2005.
- JACOBI, P.; GRANJA, S. I. B.; FRANCO, M. I. Aprendizagem Social práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 5-18.
- JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos Cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 21–50, 2011.
- JACOBI, P. TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, 2009.
- JACOBSEN, D. et al. Biodiversity under threat in glacier-fed river systems. **Nature Climate Change**, v. 2, n. 5, p. 361–364, 2012.
- KING, N. Using templates in the thematic analysis of text. In: **In: CASSELL, C.; SYMON, G. Essencial guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004. p. 256–270.
- KLAVINS, M.; PELNENA, M. Concepts and Approaches For the Implementation of Education or Sustainable Development in the Curricula of Universities in Latvia. **Journal of Baltic Science Education**, v. 9, n. 4, p. 264–272, 2010.
- KNOTT E., RAO A.H., SUMMERS K, TEEGER C. Interviews in the social sciences. **Nature Reviews Methods Primers**, v.2, n.1, p.1-29, 2022.
- KURUCZ, E. C.; COLBERT, B. A.; MARCUS, J. Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 437–457, 28 2014.
- LACERDA, C. C. O., SILVA, L. B., SILVA, N. E. F., SOUZA, S. M. A. Temática ambiental nos currículos de ensino dos Cursos de Administração das instituições de Ensino Superior do

Estado da Paraíba. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, v. 3, n.1, p. 28-42, 2014.

LAGO, A. A. C do. Conferências de desenvolvimento sustentável. Brasília: FUNAG, 2013. 202 p.

LANG, D. J. et al. Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, v. 7, p. 25–43, 2012.

LANZA, A. **Lo sviluppo sostenibile**. Bologna: Il mulino, 1997.

LARA, P. T. D. R. Sustentabilidade em instituições de ensino superior. **Revista Monografias Ambientais**, v. 7, n. 7, p. 1646–1656, 2012.

LAURANCE, W. F. et al. Averting biodiversity collapse in tropical forest protected areas. *Nature*, v. 489, n. 7415, p. 290–293, 2012.

LELÉ, S. M. **Desenvolvimento sustentável: uma revisão crítica**, Desenvolvimento Mundial, Elsevier, v. 19, n.6, p. 607-621, 1991.

LIMA, C. *Triple Bottom Line: sustentabilidade e eficiência energética*. Disponível em: <https://viridis.energy/pt/blog/triple-bottom-line-sustentabilidade-e-eficiencia-energetica>. Acesso em 14/03/2021.

LOPES, U. M.; TENÓRIO, R. M. **Educação como fundamento da sustentabilidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

LOURENÇO, M. R.; MARCHIORI, M. **Comunicação sustentável: um processo de construção da consciência dos sujeitos sobre sustentabilidade**. Londrina: grupo de estudo, 2013.

MACEDO, R. B. **Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem no nível de resultados organizacionais: preditores relacionados ao indivíduo e ao contexto organizacional**. Brasília: 309f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MACVAUGH, J.; NORTON, M. Introducing sustainability into business education contexts using active learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 72–87, 2012.

MARINHO, A. M. S. **A educação ambiental e o desafio da interdisciplinaridade**. Minas Gerais: 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

MATTHEW, R. A.; HAMMILL, A. Sustainable development and climate change. *International Affairs*, v. 85, n. 6, p. 1117–1128, 2009.

MCT/CNPQ. **Glossário de ecologia**. Publicação ed. São Paulo: Academia de Ciências do Estado de São Paulo, 1997.

MEI, D. S. **Comunicação e mobilização social: o caso do Fórum permanente da Agenda 21 no Paraná**. 327f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MELO, E. C.; BRUNSTEIN, J. Experiências docentes de educação para sustentabilidade na sala de aula de Administração. **Pretexto**, v. 16, p. 116–135, 2013.

MELLO, A. S. de. **Aprendizagem social para sustentabilidade no ensino superior**: um estudo em Cursos de Administração de Empresas. 2014. 237f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2014.

MME. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas**. Documentos técnicos, n.12, 2007. Disponível em:
http://www.bibliotecaflorestal.ufv.br/bitstream/handle/123456789/14492/MMA_S%c3%a9rie-documentos-t%c3%a9cnicos-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 03 de abril de 2023.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2^a ed. San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass publishers, 2002.

MOFFATT, I. Environmental space, material flow analysis and ecological footprinting. In: **In: ATKINSON, G. D.; DIETZ, S.; NEUMAYER, E., (Eds). Handbook of Sustainable Development**. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar Publishing, 2007.

MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, v. 22, n. August 1996, p. 129–152, 1996.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas no Brasil**. Disponível em:
<<https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa - como as empresas japonesas geraram a dinâmica da inovação**. Campus, Rio de Janeiro, 1997.

OFEI-MANU, P.; SHIMANO, S. In Transition towards Sustainability: Bridging the Business and Education Sectors of Regional Centre of Expertise Greater Sendai Using Education for Sustainable Development-Based Social Learning. **Sustainability**, v. 4, n. 7, p. 1619–1644, 2012.

OLIVEIRA, M.; MEDEIROS, M.; SILVA, R.; LUCAS, G. **Desenvolvimento sustentável nas organizações como oportunidade de novos negócios**. Revista Valore. 1. 42. 2016.

OLIVEIRA, A., N., S. Práticas de educação ambiental na construção de escolas sustentáveis. **Revista Educação Ambiental em Ação**. V. 12, n.82, 2023.

PAHL-WOSTL, C.; HARE, M. Processes of social learning in integrated resources management. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 14, n. 3, p. 193–206, 2004.

PAHL-WOSTL, C., CRAPS, M.; DEWULF, A.; MOSTERT, E.; TABARA, D.; TAILLIEU, T. Social learning and water resources management. **Ecology and Society**, v. 12, n. 2, 2007.

PALMA, L. C.; OLIVEIRA, L. M. DE; VIACAVA, K. R. Sustainability in Brazilian federal universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 250–258, 2011.

PAUL, B. D. History of the concept os sustainable development: literature review. Annal soft h e University of Oradea, **Economic Science Series**, v. 17, n.2, p. 581-585, 2008.

PAZ, T. et al. Análise De Sustentabilidade Com Base No Princípio Do Triple Bottom Line Pela Técnica De Similaridade Com Solução Ideal, 2018.

PORTER, M. E. Towards a dynamic theory of strategy. **Strategic Management Journal**, v.12, p.95-117, 1991.

RASCHE, A.; GILBERT, D. U. (2015) Decoupling Responsible Management Education: Why Business Schools May Not Walk Their Talk. **Journal of Management Inquiry**. v.24 n.3, p. 239–252.

RAUFFLET, E. Formas de integração da sustentabilidade ao ensino de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H C. (orgs.) **Educação para Sustentabilidade nas Escolas de Administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

REES, W. E. **Defining “sustainable development”**. Vancouver, BC: University of British Columbia, 1989.

REES, W. E. Revisiting carrying capacity: Area-based indicators of sustainability. **Population and Environment**, v. 17, n. 3, p. 195–215, 1996.

REZENDE, J. F. D. **Sustentabilidade e gestão ambiental**. Natal: Epifania, 2015.

RIBEIRO, M. M. C. et al. Práticas de divulgação, conscientização e capacitação para a sustentabilidade uma proposta para as universidades federais brasileiras. **Revista de Administração IMED**, v. 8, n. 1, p. 146-168, 2018.

RODRIGUES, A. B. **Transições: caminhos para um desenvolvimento urbano sustentável**. 51f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2019.

ROOS, A.; BECKER, E. L. S. B. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 5, n. 5, p. 857–866, 2012.

RUANO, J. C. O desenvolvimento sustentável na educação superior. Propostas biomiméticas e transdisciplinares. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 73, p. 203–224, 2017.

RUSINKO, C. A. Integrating sustainability in higher education: A generic matrix. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 250–259, 2010.

SANTOS, É.; SILVA, M. Sustentabilidade empresarial: um novo modelo de negócio. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 75–94, 2017.

SANTOS, D. B. dos. **Avaliação da meta de sustentabilidade da Agenda 2030**: um estudo sobre o acesso à água potável e à rede de esgoto dos estados brasileiros e dos municípios sergipanos. 2019. 68f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SCHUTEL, S. **Aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro: estudo de casos em Cursos de Administração no Canadá e no Brasil**. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F.; MIURA, I. K. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: pautas para a gestão de pessoas. **Rev. bras. orientac. prof.**, v. 12, n.2, p. 227-240, 2011.

SEVERO, L. S.; DELGADO, N. A.; PEDROZO, E. Á. **A emergência de “inovações sustentáveis”**: questão de opção e percepção. SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS. **Anais...São Paulo**: FGV-Eaesp, Produção) – UFSC, Faculdade de Engenharia, 2006.

SILVA, C., M. R. B.; LEÃO, S. G. Sustentabilidade: desafios da realidade para um (re)pensar na educação. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 24, 2020.

SHRIVASTAVA, P. Pedagogy of Passion for Sustainability. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 443–455, 2010.

SILVA, A. P.; SANTOS JUNIOR, R. P. DOS. Educação ambiental e sustentabilidade: é possível uma integração interdisciplinar entre o ensino básico e as universidades? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 3, p. 803–814, 2019.

SILVA, A. W. L.; STEIL, A. V.; SELIG, P. M. Aprendizagem em organizações como resultado de processos de avaliação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, (v. 16, n. 2, p. 129-152, 2013.

SLATER, D. J.; DIXON-FOWLER, H. R. The future of the planet in the hands of MBAs: An examination of CEO MBA education and corporate environmental performance. **Academy of Management Learning and Education**, v. 9, n. 3, p. 429–441, 2010.

SOUZA, J. B.; SACOMANO, J. B.; KYRILLOS, S. L. Sustentabilidade empresarial e cultura organizacional sob a ótica das relações intraorganizacionais. **6th International Workshop - Advances in Cleaner Production**, p. 9, 2017.

SPRINGETT, D. ‘Education for sustainability’ in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, n. 3, p. 146–159, 2005.

SPRINGETT, D.; KEARINS, K. Gaining legitimacy? Sustainable development in business school curricula. **Sustainable Development**, v. 9, p. 213–221, 2001.

STAKE, R. E. **Case studies. In: DENZIN, N. K. Handbook of qualitative research.** 2^a ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

STRAUSS, A. L. **Continual permutations of action.** New Brunswick: Aldine Transaction, 1993.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change.** Dartington: Green Books, 2001.

STERN, N. **The economics of climate change: the stern review.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

TAUCHEN, J. A. **Um modelo de gestão ambiental para implantação em instituições de ensino superior.** 149f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Faculdade De Engenharia e Arquitetura, Passo Fundo, 2007.

TERMIGNONI, L. D. F. **Framework de sustentabilidade para instituições de ensino superior comunitárias.** 173f. Dissertação (Mestrado em Administração) -Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

TILBURY, D.; WORTMAN, D. **Engaging people in sustainability.** Switzerland: World Conservation Union, 2004.

ULMER J. T, WILSON M. S. The potential contributions of quantitative research to symbolic interactionism. *Symbolic Interact.* v.26, p. 531-552, 2003.

UNESCO, Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte, Fundación SM: Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. – Brasília, 2022.

VELAZQUEZ, L.; MUNGUIA, N.; SANCHEZ, M. Deterring sustainability in higher education institutions: An appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 383–391, 2005.

VEIGA, J. E. **“Canibais” insistem em não usar todos os talheres dos civilizados.** O Valor, São Paulo, terça-feira, 27 de setembro de 2011.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 a 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O (coord.). **Teoria das Organizações.** São Paulo: Atlas, p. 223-234, 2007.

WCED –World Commission on Environment and Development. **Our common Future** (Brundtland Report). World Commission on Environment and Development. Nova York: Oxford University Press, 1987.

WWF. **Pegada ecológica global.** Disponível em: <https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/especiais/pegada_ecologica/pegada_ecologica_global/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

YIN, R. K. **Case study research. Design and methods.** Sage, 1990.

YIN, R. K. **Estudo de caso. Planejamento e método.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGONEL, J. T. et al. **Desenvolvimento sustentável e as instituições de ensino superior.** XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. **Anais...** Florianópolis: 2019

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS COORDENADORES DOS CURSOS

Nome:	Formação:	Idade:
Tempo como professor:	Tempo como coordenador:	
Tempo na instituição:		
Estrutura do curso de Administração		
Atualmente, como está estruturado o currículo do curso de Administração nesta instituição?		
Qual é a ênfase/foco do curso de Administração nesta instituição?		
Quais disciplinas abordam o tema sustentabilidade no curso de Administração?		
Que aspectos da sustentabilidade o projeto pedagógico do curso enfatiza?		
Qual sua opinião sobre a formação do administrador nesta instituição, considerando o tema sustentabilidade?		
Inserção do tema sustentabilidade no currículo de Administração		
Quando o curso começou a oferecer disciplinas que consideram a sustentabilidade? Quais motivos levaram essa inserção?		
Como foi a trajetória da inserção dessa(as) disciplina(as) na universidade? É possível detalhar esse processo?		
Como ocorreu a comunicação sobre essa inserção com os professores? O que eles acharam?		
Como ocorreu a comunicação sobre essa inserção com os alunos? O que eles acharam?		
Qual sua opinião sobre esse processo de inserção? O que você mudaria/acrescentaria no processo já realizado?		
Quais as principais ações, desafios e dificuldades na inserção dessa (as) disciplina (as) no curso de Administração nesta instituição? Como os desafios e dificuldades são solucionados? Essas soluções tem sido suficientes?		
Quais os recursos ou apoio a universidade oferece ou deixa de oferecer para introduzir/fortalecer a temática da sustentabilidade no curso de Administração?		
Aprendizagens		
Em que momento você percebeu a necessidade de inserção do tema sustentabilidade no curso de Administração?		
Quais motivos levaram você (como diretor/coordenador) a se preocupar com as questões da sustentabilidade? Como se deu isto?		
Você costuma compartilhar ideias/ experiências sobre essas questões com outras pessoas (professores, alunos, coordenadores, outras IES)? É possível exemplificar?		
Como diretor/coordenador quais experiências você considera que têm sido mais significativas nesse processo?		
Quais tensões/conflitos têm surgido nesse processo?		
Como diretor/coordenador, o que você considera que aprendeu nesse processo? É possível exemplificar? Você gostaria de acrescentar algo?		

Fonte: Mello (2014)

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS PROFESSORES

Nome:	Formação:	Idade:
Tempo como Professor:	Tempo na instituição:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua formação acadêmica e qual(ais) disciplina(s) você leciona nesta instituição? 2. Há quanto tempo você leciona a disciplina de sustentabilidade/ discute questões de sustentabilidade? 3. Qual o objetivo dessa(s) disciplina(s) no curso de Administração? 4. (Para disciplinas que apenas discutem sustentabilidade) Qual o objetivo em discutir sustentabilidade nessa(s) disciplina(s)? 5. Como surgiu o interesse em ensinar sustentabilidade ou discutir questões de sustentabilidade nestas disciplinas? Como isso começou? É possível descrever esse processo? 6. Quais conteúdos da sustentabilidade você foca em suas aulas? Esses conteúdos estão na ementa da disciplina? 7. Como você se prepara para trabalhar com os temas de sustentabilidade na sua disciplina? 8. Como você tem procurado se aprofundar nos assuntos de sustentabilidade para desenvolver em sala de aula? 9. Quais estratégias didático-pedagógicas você utiliza para ensinar sustentabilidade/ discutir questões de sustentabilidade? Descreva-as/ detalhe-as. 10. Que tipo de reações estas aulas despertam nos alunos? Exemplifique. 11. Qual método você utiliza nessas aulas para avaliar os alunos? 12. Quais experiências didáticas têm sido mais significativas ao ensinar sustentabilidade/ discutir questões de sustentabilidade em Cursos de Administração? 13. Quais as dificuldades/desafios em ensinar sustentabilidade no curso de Administração? 14. Como estas dificuldades estão sendo enfrentadas? Como elas estão sendo solucionadas? 15. Você costuma compartilhar ideias/ experiências com (professores, coordenadores)? De que forma isso ocorre? 16. Você costuma compartilhar ideias/ experiências com outras organizações/universidades? De que forma isso ocorre? 17. Quais tensões/conflitos têm surgido ao ensinar sustentabilidade em Cursos de Administração? 18. Como professor, o que você considera que aprendeu ao ensinar sustentabilidade? É possível exemplificar? 19. Você acha que ensinar assuntos relativos à sustentabilidade para futuros administradores é importante? Por quê? 20. Quais os recursos ou apoio a universidade oferece ou deixa de oferecer para introduzir/fortalecer a temática da sustentabilidade no curso de Administração? 21. O que esta instituição poderia fazer para fortalecer o tema sustentabilidade no curso de Administração? 		

Fonte: Mello (2014).

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS ACADÊMICOS

1. Gostaria que vocês se apresentassem, falando a idade e caso trabalhe, onde trabalha, em qual função?
2. Gostaria que cada um falasse o que entende por sustentabilidade.
3. Gostaria que cada um falasse qual a importância desse tema na vida de vocês.
4. Currículo do curso de Administração
5. Qual a opinião de vocês sobre as disciplinas que discutiram o tema sustentabilidade no curso de Administração?
6. Quais aspectos da sustentabilidade essas disciplinas focaram? O que vocês acharam dos conteúdos discutidos?
7. Qual a importância do tema sustentabilidade para sua formação como administrador?
8. Qual a opinião de vocês sobre o currículo do curso de Administração em relação ao tema sustentabilidade? Quais os pontos positivos? O que deveria ser diferente?
9. Aprendizagens
10. O que vocês aprenderam sobre a sustentabilidade? Quais aprendizagens vocês tiveram no curso de Administração?
11. Gostaria que vocês me dessem um exemplo de um assunto, ou uma aula específica em que você começou a entender a sustentabilidade de um modo diferente?
12. Como foi o processo de aprendizagem do tema sustentabilidade no decorrer do curso? É possível exemplificar/detalhar esse processo?
13. Vocês costumam compartilhar ideias/ experiências entre vocês? E nas organizações que vocês atuam? De que forma isso ocorre?
14. Apoio institucional
15. Quais os recursos ou apoio a universidade oferece ou deixa de oferecer para introduzir/fortalecer a temática da sustentabilidade no curso de Administração?
16. Além da sala de aula, a sustentabilidade é discutida/vista em outros âmbitos da universidade?
17. O que a universidade deveria fazer para fortalecer o tema sustentabilidade?
18. Então, aprender sustentabilidade no curso de Administração de empresas para vocês significou...

Fonte: Mello (2014).

ANEXO D – TEMPLATE COORDENADORES DE CURSO**Template Coordenadores de Curso****Perfil dos Sujeitos**

Nome

Formação

Tempo como Coordenador

Tempo na Instituição

Estrutura Curricular do Curso de Administração de Empresas

Objetivos e Foco do Curso

A Sustentabilidade no Projeto Pedagógico

A Sustentabilidade no currículo do curso

Disciplinas que tratam do tema sustentabilidade

As diversas disciplinas no curso

Desafios envolvidos no processo de inserção do tema nas atividades curriculares

Interdisciplinaridade

A Sustentabilidade e a formação do administrador

O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade

Apoio e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema

Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema

A sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição

Processos de aprendizagem social para sustentabilidade

Aprender a partir da reflexão

Aprender a partir da experiência / na prática

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições

Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais

ANEXO E – TEMPLATE PROFESSORES**Template Professores****Perfil dos sujeitos**

Nome

Formação Acadêmica

Tempo como Professor

Tempo na Instituição

Disciplinas que leciona

Tempo que leciona a disciplina de sustentabilidade ou que discute questões de Sustentabilidade

Estrutura curricular do curso de Administração de empresas

A Sustentabilidade no currículo do curso

Disciplinas que tratam do tema sustentabilidade

As diversas disciplinas no curso

Desafios envolvidos no processo de inserção do tema nas atividades curriculares

Interdisciplinaridade

O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade

Apoio e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema

Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema

A sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição

O ensino do tema sustentabilidade no curso de Administração de empresas

Estratégias didático-pedagógicas

Métodos de avaliação

Reações dos alunos

Dificuldades e desafios em ensinar sustentabilidade

Processos de aprendizagem social para sustentabilidade

Aprender a partir da reflexão

Aprender a partir da preparação das aulas

Aprender a partir da experiência / na prática

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições

Aprender a partir da interação com os acadêmicos

Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais

Fonte: Mello (2014)

ANEXO F – TEMPLATE ACADÊMICOS**Template Alunos**

Nome

Idade

Empresa que trabalha

Estrutura curricular do curso de Administração de empresas

A sustentabilidade e a formação do Administrador

Opiniões sobre o currículo do curso

Opiniões sobre os conteúdos discutidos nas disciplinas

Opiniões sobre as disciplinas que discutiram sustentabilidade

O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade

Apoio e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema

Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema

A sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição

Processos de aprendizagem social para sustentabilidade

Aprender a partir da aprendizagem formal

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências

Aprender a partir da experiência, na prática.

Aprender a partir de pesquisas e estudos

Aprender a partir de tensões e conflitos

Fonte: Mello (2014)