

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Paola Schmitt Figueiró

**EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO: PROPOSTA DE UMA ESTRUTURA ANALÍTICA**

Porto Alegre

2015

Paola Schmitt Figueiró

**EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO: PROPOSTA DE UMA ESTRUTURA ANALÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Nascimento

Porto Alegre

2015

AGRADECIMENTOS

“No começo da minha jornada, eu era ingênuo. Eu ainda não sabia que as respostas desaparecem enquanto a pessoa continua a viajar, que há apenas mais complexidade, que há ainda mais inter-relações e mais perguntas”.

(Kaplan, R.D.)

Com a mensagem que encerrou os agradecimentos da minha dissertação inicio os da minha tese. As perguntas nunca terminam e é justamente isso que me faz continuar. A busca incessante por respostas que nunca vão chegar, mas que garantem uma jornada ao mesmo tempo doce e amarga, garantindo o equilíbrio para que a vida consiga nos ensinar o que precisamos aprender.

Nesses pouco mais de quatro anos aprendi tanto e posso garantir que não foram apenas teorias. O doutorado me proporcionou um autoconhecimento enorme, de reconhecer minhas limitações e aprender a aceitá-las, e também de me conhecer mais capaz do que eu pensava ser. O melhor de tudo é que nunca estive sozinha e me sinto privilegiada por ter tido tantas pessoas do bem por perto, conheci colegas que hoje são amigos e fortaleci amizades que já existiam. Tenho tanto a agradecer...

aos seres de luz que me protegem e me orientam em cada passo;

à minha mãe amada, a melhor e mais compreensiva do mundo;

ao meu amor Márcio, pela parceria, compreensão, apoio e incentivo. E, principalmente, por ter entendido que a distância Porto Alegre – Montréal era muito menor que o nosso sentimento;

à minha família que, mesmo de longe, sempre estiveram presentes;

ao meu filho canino pela companhia e amor incondicional;

à Gláucia, minha eterna maninha, que acompanhou minha jornada e me ensinou a ser uma pessoa melhor;

à Daiane, minha irmã loira, aquela que me entende pelo olhar;

às minhas queridas amigas Lulus, vocês fazem minha vida muito melhor;

ao Luis Felipe Nascimento, meu orientador, pelos ensinamentos, pelo bom humor, pelas oportunidades, pelos contatos proporcionados, pelos tantos convites e pela amizade;

ao Emmanuel Raufflet, uma das pessoas mais humildes que tive a oportunidade de conhecer. Agradeço ao carinho com que me recebeu no Canadá e, principalmente, pela

parceria de trabalho que se formou entre nós;

aos meus companheiros em Montréal, em especial ao Renato, Mari, Diego, Ana e Josi.

Foi muito mais leve e divertido com vocês por perto;

ao nosso grupo de pesquisa, o GPS, que por muito tempo foi a minha família. Em especial à Marília, Senna, Nilo, Bárbara e Bruno;

à Lúcia e ao Marcelo pelo apoio, ajuda e confiança de sempre;

aos professores membros da banca, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e pelas valiosas contribuições;

aos coordenadores e aos professores dos cursos em que realizei a coleta de dados.

Sem esse apoio nada seria possível;

ao PPGA, especialmente aos docentes que fizeram parte desta trajetória; e

à CAPES pelo apoio financeiro, inclusive no período de doutorado sanduíche.

Peço desculpas se deixei alguém de fora e encerro com uma frase que me acompanhou nesta trajetória e ainda vai me acompanhar por tantas outras...

“Milagres acontecem quando a gente vai à luta”

(Sérgio Vaz)

*“La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte
se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para que sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar”.*

(Eduardo Galeano)

RESUMO

O interesse em aproximar a temática sustentabilidade da formação dos administradores vem ganhando força. Principalmente a partir da última década, o movimento conhecido como Educação para a Sustentabilidade vem despertando mais interesse em diferentes níveis e, portanto, tem exigido transformações nas instituições de ensino. Em nível mundial com a proclamação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, e a criação do *Principles for Responsible Management Education* (PRME), e em nível local com as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, do Ministério da Educação do Brasil, tem-se exemplos de esforços e iniciativas que visam integrar a temática nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, esta tese parte do pressuposto que quatro diferentes dimensões operacionais estão interligadas e são interdependentes no processo de mudança e adaptação das instituições de ensino – contextual, organizacional, curricular e pedagógica. O enfoque desta pesquisa foram os cursos de graduação em Administração com o intuito de responder ao seguinte questionamento: quais são os mecanismos que permitem a integração da temática sustentabilidade na formação em Administração sob a perspectiva das dimensões contextual, organizacional, curricular e pedagógica? Para tanto, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada em cinco etapas, foi construída uma estrutura analítica com elementos que possibilitaram um mapeamento do cenário das instituições e dos cursos de Administração em cada uma das referidas dimensões. A fase empírica realizou-se no curso de Administração de duas instituições de ensino superior do Estado do Rio Grande do Sul, sendo uma pública e uma privada. Os elementos da estrutura analítica permitiram perceber as diferenças entre as IES e os cursos de Administração, e os resultados possibilitaram a elaboração de sugestões ligadas às diferentes dimensões de análise, e voltadas para os diversos atores das instituições. Por fim, foram indicados os mecanismos que podem gerar a integração da temática sustentabilidade no ensino superior em Administração, tais como: interação e do diálogo em diferentes níveis; troca e compartilhamento entre docentes; desenvolvimento de habilidades dos docentes; estímulo à inovação; e fortalecimento de parcerias.

Palavras-Chave: Educação para a sustentabilidade; Ensino Superior; Administração.

ABSTRACT

Including sustainability issues on business administration programs is gathering strength in management schools. In particular, since the last decade, a movement known as Education for Sustainability is arousing interest in different educational levels, requiring, therefore, changes in educational institutions. There are examples of initiatives aiming at integrating the subject in teaching, research and outreach in different scopes. Worldwide, it is worth citing the proclamation of United Nation Decade for Sustainable Development and the development of Principles for Responsible Management Education (PRME), and locally the National Curricular Guidelines for Environmental Education, from Brazilian Ministry of Education. In this regard, this dissertation assumes that four different operational dimensions, that is, contextual, organizational, curricular and pedagogical are intertwined and interdependent in the process of change and adaptation of educational institutions. With the main focus on bachelor programs in business administration, this research aimed at answering the following research question: What are the mechanisms that allow to integrate sustainability issues on business administration programs under the perspective of contextual, organizational, curricular and pedagogical's dimensions? Therefore, a qualitative research was conducted through five phases. First, an analytical framework was built with elements that allowed to mapping institutions and programs' scenarios in each of these dimensions. An empirical phase took place in Business Administration bachelor programs in Higher Education Institutions of Rio Grande do Sul State, one public and one private. Based on elements from the analytical framework it was possible to identify differences among higher education institutions and its programs. Findings allowed to develop suggestions to different agents within the institutions. Finally, mechanisms to boost integration of sustainability into higher education in business administration were identified, as following: interaction and dialogue, interchanging, sharing, enabling, innovation and partnerships.

Keywords: Education for Sustainability; Higher Education; Management Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Declarações e iniciativas que aproximam educação e sustentabilidade...	24
Figura 01 – Nova visão da educação em gestão.....	26
Quadro 02 – <i>The Principles for Responsible Managemet Education</i>	29
Tabela 1 – Revistas e número de artigos que compõem a amostra.....	32
Quadro 3 – Categorias resultantes da análise sistemática dos artigos.....	33
Quadro 4 – Classificação dos principais tópicos identificados nos artigos.....	34
Figura 2 – Relação de interdependência entre as dimensões de análise.....	35
Quadro 5 – Propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA.....	39
Figura 3 – Dimensão contextual com ênfase no governo.....	43
Quadro 6 – Possibilidades de integração da sustentabilidade no currículo.....	50
Figura 4 – Matriz de integração da sustentabilidade na educação em gestão.....	53
Figura 5 – Ciclo da Aprendizagem Experiencial.....	66
Figura 6 – Dimensão Pedagógica: aprendizagem e estratégias de ensino.....	76
Figura 7 – Estudo de caso: processo iterativo.....	79
Figura 8 – Etapas da pesquisa.....	80
Quadro 7 – Especialistas entrevistados no exterior, instituição e função.....	81
Quadro 8 – Especialistas entrevistados no Brasil, instituição e função.....	82
Figura 8 - Modelo de análise da contribuição das escolas de negócios no papel de criadoras, disseminadoras e adotantes de conhecimentos em gestão ambiental.....	83
Quadro 9 – Trechos das entrevistas, elementos extraídos e especialistas entrevistados.....	84
Quadro 10 – Categorias, descrição, elementos de análise.....	87
Figura 9 – Estrutura analítica.....	89
Quadro 11 – Entrevistas em profundidade na Universidade Federal (UF).....	93
Quadro 12 – Entrevistas em profundidade na Universidade Privada (UP).....	93
Quadro 13 – Grupo focal com alunos na Universidade Pública Federal (UF).....	96
Quadro 14 – Grupo focal com alunos na Universidade Privada (UP).....	96
Figura 10 – Dimensão contextual: elementos presentes na UF.....	132
Figura 11 – Dimensão organizacional: elementos presentes na UF.....	146
Figura 12 – Dimensão curricular: elementos presentes na UF.....	162
Figura 13 – Dimensão pedagógica: elementos presentes na UF.....	172
Figura 14 – Dimensão contextual: elementos presentes na UP.....	182
Figura 15 – Dimensão organizacional: elementos presentes na UP.....	197
Figura 16 – Dimensão curricular: elementos presentes na UP.....	208
Figura 17 – Dimensão pedagógica: elementos presentes na UP.....	217
Quadro 15 – Síntese dos resultados.....	221
Quadro 16 – Dimensões e sugestões de iniciativas.....	233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AASHE – *Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education*
- AE – Aprendizagem Experiencial
- AOM – *Academy of Management*
- CCR – Centro de Ciências Rurais
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPC – Conceito Preliminar de Curso
- DCG – Disciplina Complementar de Graduação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DS – Desenvolvimento Sustentável
- EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- EpS – Educação para a Sustentabilidade
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IC – Iniciação Científica
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- ONE – *Organizations and Natural Environment*
- ONG – Organização Não-Governamental
- PBL – Aprendizagem Baseada em Projetos
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PRME – *Principles for Responsible Managemet Education*
- SEED – *School of Environment, Enterprise and Development* – Universidade de Waterloo, Canadá.
- SEMBA – *Sustainable Entrepreneurship MBA* – Universidade de Vermont, EUA.
- SGA – Sistema de Gestão Ambiental

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SL – *Service Learning*

UF – Universidade Pública Federal

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

ULSF – *Association of University Leaders for a Sustainable Future*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UP – Universidade Privada

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
1.1.1 Objetivos específicos.....	20
2 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	21
2.1 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO.....	26
2.1.1 A temática sustentabilidade e o ensino da Administração: um panorama com base na literatura internacional.....	30
2.2 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO CONTEXUAL.....	36
2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.....	37
2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração	40
2.2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.....	42
2.3 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO ORGANIZACIONAL.....	44
2.4 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO CURRICULAR.....	47
2.5 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	55
2.5.1 Sustainability Learning.....	60
2.5.2 Aprendizagem ativa.....	61
2.5.2.1 <i>Cases (case method)</i> e Casos para Ensino.....	62
2.5.2.2 Aprendizagem Baseada em Projetos – PBL (<i>Project-Based Learning</i>).....	63
2.5.2.3 Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem-Based Learning</i>) e Pesquisa-ação	64
2.5.3 Aprendizagem Experiencial (AE).....	65
2.5.3.1 <i>Service Learning (SL)</i>	68
2.5.4 Aprendizagem Social.....	69
2.5.5 Aprendizagem Situada.....	72
2.5.6 As ferramentas.....	75
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	77
3.2 MÉTODO DE PESQUISA.....	78
3.3 DESENHO DE PESQUISA.....	80
3.3.1 Primeira etapa: delineamento da pesquisa.....	80
3.3.2 Segunda etapa: exploratória no exterior.....	81
3.3.3 Terceira etapa: exploratória no Brasil.....	82

3.3.4	Quarta etapa: construção da estrutura analítica.....	82
3.3.5	Validação com especialistas.....	83
3.3.6	Categorias e estrutura analítica.....	87
3.3.7	Quinta etapa: descritiva.....	91
3.3.8	Critérios para escolha dos casos.....	92
3.3.9	Grupo Focal.....	94
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	96
4	RESULTADOS.....	99
4.1	A PERCEPÇÃO DOS ESPECIALISTAS ACERCA DAS DIFERENTES DIMENSÕES DE ANÁLISE.....	99
4.1.1	Os especialistas e as dimensões contextual e organizacional.....	99
4.1.2	Os especialistas e as dimensões curricular e pedagógica.....	107
4.2	UNIVERSIDADE PÚBLICA: ASPECTOS GERAIS.....	113
4.3	UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO CONTEXTUAL.....	115
4.3.1	O papel do governo no incentivo à presença da sustentabilidade no ensino....	115
4.3.2	Razões para a inserção da sustentabilidade no curso de Administração: indo além da legislação.....	120
4.3.3	Natureza da Instituição de Ensino: pública x privada.....	127
4.3.4	Localização geográfica da IES: a influência da cultura e do desenvolvimento local.....	130
4.4	UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO ORGANIZACIONAL.....	133
4.4.1	A estrutura organizacional: características da instituição influenciando as possibilidades de mudança.....	133
4.4.2	O papel da coordenação do curso.....	137
4.4.3	A importância dos recursos financeiros.....	138
4.4.4	Elementos comportamentais e sua influência frente às mudanças.....	141
4.5	UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO CURRICULAR.....	146
4.5.1	As disciplinas e a sua aproximação com a temática sustentabilidade.....	153
4.5.2	Projetos de extensão.....	159
4.6	UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	162
4.6.1	Orientação de trabalhos de conclusão de curso.....	167
4.6.2	Formação dos professores.....	169
4.7	UNIVERSIDADE PRIVADA: ASPECTOS GERAIS.....	172
4.8	UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO CONTEXTUAL.....	174
4.8.1	A presença da sustentabilidade na formação do administrador: o papel da legislação e além dela.....	174
4.8.2	Natureza da Instituição de Ensino: pública x privada.....	181
4.9	UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO ORGANIZACIONAL.....	183
4.9.1	A estrutura organizacional: características da instituição influenciando as	

possibilidades de mudança.....	183
4.9.2 Certificação ISO 14001 e a criação do Sistema de Gestão Ambiental.....	187
4.9.3 Oferta de formação.....	191
4.9.4 O papel da coordenação do curso.....	193
4.9.5 Elementos comportamentais e sua influência frente às mudanças.....	195
4.10 UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO CURRICULAR.....	198
4.10.1 Do formato disciplinar em direção à transdisciplinaridade.....	206
4.10.2 Projetos de extensão.....	202
4.11 UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	208
4.11.1 Orientação de Trabalhos de Conclusão.....	212
4.11.2 Formação dos professores.....	214
5 DISCUSSÕES.....	219
5.1 DO ENTENDIMENTO PARA A AÇÃO: AS IMPLICAÇÕES PARA AS IES E PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO.....	227
5.2 MECANISMOS QUE PERMITEM A INTEGRAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO.....	233
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
6.1 LIMITAÇÕES DE PESQUISA.....	236
6.2 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS.....	237
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS.....	254
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP – MEC.....	255
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSO.....	256
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	257
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA DO SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL DA UP E COORDENADORA DA COMISSÃO DE PLANEJAMENTO AMBIENTAL DA UF.....	258
APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ALUNOS.....	259
ANEXO A – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO UF.....	260
ANEXO B – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO I – UP.....	261
ANEXO C – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO II – UP.....	262

1 INTRODUÇÃO

Mudança. Esta parece ser uma das palavras mais recorrentes no Século XXI. Exige ação, iniciativa, predisposição, ruptura. É nítido que as mudanças mais urgentes referem-se ao comportamento humano, à forma de se relacionar com o outro e com o mundo. Trata-se de alterar os padrões vigentes nas mais variadas esferas, incluindo a relação interpessoal e com a natureza, e os hábitos de consumo e de produção. Pois, sem novos direcionamentos corre-se o risco de acelerar o que deveria ser freado, sob pena da sociedade continuar sofrendo as consequências de um modelo de desenvolvimento predominantemente econômico.

Na tentativa de chamar atenção para esta realidade, multiplicam-se movimentos em busca do equilíbrio entre a proteção ambiental, a justiça social e o crescimento econômico, já que uma sociedade capitalista não cogita estagnar-se. Para tanto, os debates giram em torno do desenvolvimento sustentável (DS) e da sustentabilidade, conceitos muito conhecidos pelo senso comum, mas pouco compreendidos de fato. Dissensos paradigmáticos e ideológicos permeiam esses termos, cujos conceitos e fama estão “longe de corresponder a uma definição precisa sobre seus significados” (SCOTTO, CARVALHO e GUIMARÃES, 2009, p.8). Para Boff (2012), atualmente poucas palavras são mais utilizadas que o substantivo “sustentabilidade” e o adjetivo “sustentável” por empresas, governos, diplomacia e meios de comunicação, reduzindo, muitas vezes, todo seu significado a uma mera forma de agregar valor a produtos e processos de produção.

A definição mais conhecida para o desenvolvimento sustentável foi publicada no Relatório *Brudtland*, em 1987, documento criado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). Tal definição associa o desenvolvimento à sustentabilidade dos recursos, os quais estariam garantidos às gerações futuras. Procura-se unir o desenvolvimento econômico, a conservação do meio ambiente e a equidade social, na chamada *triple bottom line*, incorporando três dimensões de atuação: a social, a ambiental e a financeira. A partir de então, o termo começou a ser mais discutido, conhecido, criticado, abrigoando contradições e interesses.

Além disso, os conceitos são comumente entendidos com restrições, reduzindo-os à eficiência dos recursos e das questões técnicas que envolvem a proteção ambiental. O equilíbrio entre as dimensões global, social, cultural e ética da sustentabilidade geralmente são desconhecidos (RICHTER e SCHUMACHER, 2011; BENN e DUNPHY, 2009). Fato que também se reflete no mercado profissional: “o mercado continua a entender os desafios

da sustentabilidade como um problema de caráter prioritariamente tecnológico, em detrimento das competências em gestão” (DEMAJOROVIC e SILVA, 2012, p.40).

Na visão de Scotto, Carvalho e Guimarães (2009) o caminho mais seguro para sociedades plenamente sustentáveis não está exclusivamente em uma gestão mais racional do meio ambiente. A sustentabilidade envolve, antes de tudo, indagação sobre modos de existência, formas de vida, relações sociais. Diante disso, a educação atua como elemento-chave, na busca pelas indagações e pelas respostas, pelo desenvolvimento e estímulo ao senso crítico, pela conscientização e mudança de comportamento, pela compreensão e disseminação de novas práticas, pelo incentivo ao respeito à vida, dentre tantas outras necessidades. Assim, o conceito de sustentabilidade possui um excelente componente educacional, pois a preservação do ambiente e da sociedade depende da conscientização, a qual depende da educação (GADOTTI, 2010).

Recentemente, a integração da sustentabilidade na gestão estratégica da educação ganhou espaço, evoluindo de uma questão marginal para uma questão central e de grande importância (AUDEBRAND, 2010). Pode-se dizer que o ápice da relação entre educação e sustentabilidade se dá quando as Nações Unidas proclamam a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que apresenta como objetivo global “[...] integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p.16).

Além disso, em Junho de 2012, o documento final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, recomendou que as instituições de ensino adotassem boas práticas de gestão ambiental em seus *campi* e junto às suas comunidades, contando com ativa participação de estudantes, professores e parceiros locais, bem como, que sejam ministrados conteúdos sobre a temática como um componente transversal nas diversas disciplinas (UN, 2012). No Brasil, uma das iniciativas foi o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental, em nível básico e superior, por meio da Resolução nº2, de 15 de Junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação – CNE (DOU, 2012), o que se configura em uma das principais justificativas desta tese e será discutida em mais detalhes no referencial teórico.

No entanto, antes de avançar na problematização a respeito da Educação para a Sustentabilidade (EpS) é pertinente ressaltar que na literatura, muitas vezes, os termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade aparecem como sinônimos, apesar de serem tecnicamente diferentes. Consequentemente, os termos Educação para o Desenvolvimento

Sustentável e Educação para a Sustentabilidade também são tratadas como sinônimos pelos autores. De acordo com Carley e Christie (2000), o caminho para o desenvolvimento sustentável é considerado político e não apenas um processo técnico, e pode ser visto como um processo contínuo de mediação e *trade-offs* entre diferentes objetivos e aspirações. Nessa perspectiva, a sustentabilidade pode ser considerada como um “destino que desejamos alcançar a partir da seleção de vias sustentáveis que escolhemos ao longo da jornada” (CURRAN, 2009, p.6). Deste modo, o desenvolvimento sustentável é visto como uma jornada ou processo para alcançar a sustentabilidade (LOZANO, 2008). Em função destas dissonâncias, a abordagem adotada nesta tese segue Sterling (2011), para o qual os termos são usados de forma intercambiável. No entanto, sempre que possível será utilizado o termo sustentabilidade por se compreender que é consequência do desenvolvimento sustentável.

Na visão de Sterling (2011), sustentabilidade é um valor, um espaço, um conjunto de habilidades e uma mentalidade, e a EpS é focada em formar indivíduos com conhecimentos, habilidades e compreensão necessárias para tomar decisões com base em suas implicações ambientais, sociais e econômicas. Sidiropoulos (2014) corrobora ao afirmar que a EpS é uma abordagem de aprendizagem com base na reflexão e no pensamento crítico, na construção de consenso e parcerias, e na capacitação dos alunos em direção à ação e à mudança. De forma complementar, tem-se que essas devem ser algumas das características do ensino voltado à sociedade do conhecimento, uma sociedade que processa a informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las. É o ensino num contexto que vai além das tarefas técnicas, sendo visto como uma missão social que molda a vida e transforma o mundo (HARGREAVES, 2004).

Neste processo de rupturas e quebra de paradigmas em direção à sustentabilidade é inegável a responsabilidade das universidades. O que também é inegável é a influência exercida pelo contexto empresarial, tendo em vista que cada vez mais empresas estão inserindo elementos da sustentabilidade em suas práticas de negócios (STUBBS e COCKLIN, 2008), aumentando a demanda por profissionais qualificados nesta área. Assim, esse é um assunto que vem recebendo atenção tanto por parte da academia quanto por parte das organizações, justificando assim, a pertinência do seu estudo.

Associado ao crescente reconhecimento de que o ambiente natural é uma preocupação legítima das organizações (STEAD e STEAD, 2010), e também ao grande aumento das publicações acadêmicas na área (BENN e DUNPHY, 2009), em 1991, foi criada a Divisão “Organizações e Ambiente Natural” (ONE, sigla em inglês) no *Academy of Management*

(AOM), organização composta por mais de 17.500 pesquisadores na área de gestão, que visa dar suporte e inspirar pesquisas (ONE, 2015). Esse é um dos fatores que influenciou, na última década, o lançamento de diversos programas, cursos e disciplinas que aproximam sustentabilidade e gestão no ensino superior. Essas iniciativas têm sido documentadas e publicadas, com várias chamadas especiais em revistas acadêmicas, artigos e livros (veja, dentre outros, BRUNSTEIN, GODOY e SILVA, 2014; MUFF *et al.*, 2013; CAEIRO *et al.*, 2013; GODOY, BRUNSTEIN e FISCHER, 2013; STARIK *et al.*, 2010; WANKEL e STONER, 2009; RANDS e STARIK, 2009; STERLING e SCOTT, 2008; SPRINGETT e KEARINS, 2005).

Portanto, questões ligadas à inserção ou integração da sustentabilidade na educação em gestão vêm ganhando importância (AUDEBRAND, 2010). Nesta tese, ‘integração’ refere-se à completa adoção da temática sustentabilidade no currículo, implementada de forma holística e transversal nos programas. Por outro lado, o termo ‘inserção’ será utilizado para distinguir uma perspectiva mais superficial e distante da integração na sua essência. Quando não houver necessidade de diferenciar essas duas perspectivas os termos usados serão introdução ou presença da sustentabilidade no ensino.

De acordo com Jabbour *et al.* (2013), em nível mundial, os cursos de gestão estão dentre os que oferecem a maior quantidade de cursos. No Brasil não é diferente, os cursos de graduação em Administração multiplicaram-se. Os dados mais recentes indicam que, levando em conta as modalidades presencial e à distância, o curso é oferecido em 1.493 IES, sendo 144 públicas e 1.349 privadas. Considerando as diferentes ênfases ligadas à gestão, são aproximadamente 9.000 cursos espalhados pelo país, com 116.188 concluintes no ano de 2013, considerando apenas Administração Geral (INEP, 2013). No que tange a formação específica em gestão ambiental, os dados indicam que a maioria possui enfoque técnico. No Brasil, existem apenas 302 cursos com essa ênfase, sendo que desses, 17 são oferecidos à distância (INEP, 2013). Portanto, aproximar a temática sustentabilidade das escolas de negócios pode trazer uma repercussão significativa na da educação superior, e além dela (JABBOUR *et al.*, 2013).

No Brasil, a Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador, realizada em 2011, indica a gestão ambiental, juntamente com o empreendedorismo e a gestão pública, como novos conteúdos capazes de dinamizar os projetos pedagógicos dos cursos de Administração (CFA, 2012). No entanto, uma questão crítica que permanece é que essa temática ainda não está sendo sistematicamente incorporada ao currículo da maioria das escolas de negócios, geralmente restringindo-se a uma disciplina

eletiva durante todo o curso (BENN e DUNPHY, 2009). Em outras palavras, no ensino da Administração, mesmo que a presença da temática sustentabilidade tenha aumentado, continuam sendo prioritariamente por meio de disciplinas eletivas, que não estão completamente integradas ao currículo, nem mesmo à cultura da instituição (CARVALHO, BRUNSTEIN e GODOY, 2014).

De acordo com Amorin e Custódio (2010), a ausência de disciplinas, de professores, e ainda de uma visão socioambiental por parte das IES que oferecem cursos de Administração, faz com que discentes e, conseqüentemente, os futuros profissionais sejam privados de articularem uma visão ampla da necessidade de entendimento, participação e intervenção direta das empresas públicas e privadas no que tange às questões socioambientais. Assim, mesmo diante da importância desse tema e do aumento da oferta de cursos com enfoque socioambiental, muitas IES ainda não demonstram a devida preocupação e empenho, com planejamento e ações de longo prazo que assumam o lugar das diversas medidas paliativas e pontuais que são tomadas.

Diante da exigência legal mencionada anteriormente este cenário necessita ser revisto e repensado. Deste modo, cada vez mais os educadores da área de negócios terão a oportunidade de assumir a liderança de uma transformação no modo de preparar os líderes, em direção a um futuro em que as empresas reconheçam os seus papéis centrais na sociedade (WADDOCK, 2007). Envolve, portanto, o repensar do ensino, partindo de uma revisão no currículo acadêmico que substitua uma visão centrada na organização por outra que também considere a sociedade e o meio ambiente na tomada de decisão.

No entanto, essas transformações exigem dos envolvidos competências distantes dos modelos escolares vigentes, visto que seguimos aprendendo a pensar linearmente, enquanto que os problemas se organizam em rede (MOSE, 2011), interligados por meio de uma multiplicidade de envolvimento e gerando inúmeras conseqüências. Para superar esses desafios, uma compreensão mais profunda dos atores e dos processos-chave envolvidos, e sua evolução ao longo do tempo, proporcionará um melhor suporte à transição das IES (BARTH, 2013). Assim, faz-se necessário “explorar processos de integração da sustentabilidade em diferentes IES, as quais diferem no grau de implementação e nos atores envolvidos, que são os principais motores deste processo” (BARTH, 2013, p.161).

Visando explorar essa lacuna, a presente pesquisa tem como referência central as propostas de Jabbour (2010) e Kurucz, Colbert e Marcus (2013). O primeiro, a partir da resposta negativa para o questionamento central – as escolas de negócios preparam seus futuros gestores para pensar sobre as questões ambientais com as quais inevitavelmente vão se

deparar? – propõe um modelo de análise da contribuição das escolas de negócios no papel de criadoras, disseminadoras e adotantes de conhecimentos em gestão ambiental (nesta pesquisa será utilizado o termo sustentabilidade, conforme justificado anteriormente). A partir de uma abordagem holística, o autor considerou atividades como ensino, pesquisa, extensão e gestão da universidade. Para o escopo desta pesquisa uma nova estrutura analítica será proposta, integrando as quatro dimensões operacionais da educação em gestão – contextual, organizacional, curricular e pedagógica – trazidas por Kurucz, Colbert e Marcus (2013) e confirmadas tanto pela revisão de literatura como pela fase exploratória.

A dimensão contextual incide sobre os sistemas de educação em Administração e as normas culturais que dão suporte à sua existência. A dimensão organizacional das IES incluem o estilo de gestão e a estrutura de governança presentes. A dimensão curricular inclui o conteúdo e o *design* do programa e das disciplinas. Por fim, a dimensão pedagógica tem seu enfoque nos métodos de ensino aplicados em sala de aula (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013).

Portanto, apesar de existir um grande número de estudos que tratam da introdução da temática sustentabilidade no ensino de forma isolada, ou levando em conta apenas alguma das dimensões operacionais, faz-se necessário tratá-las de forma integrada, a partir da interconexão entre elas. Com o conhecimento deste cenário, pretende-se suprir a carência de estudos nesta área que, segundo Holdsworth *et al.* (2008), está relacionada a pesquisas que indiquem maneiras de implementar os princípios da sustentabilidade no ensino. Essas maneiras serão tratadas aqui como mecanismos. Em outras palavras, os mecanismos representam uma espécie de conjunto de iniciativas e comportamentos que funcionam como gatilhos para as práticas ligadas à presença da sustentabilidade no ensino.

Diante do exposto, o argumento desta tese é que as quatro dimensões operacionais da educação em gestão – contextual, organizacional, curricular e pedagógica – são interdependentes no processo de integração da temática sustentabilidade na formação dos gestores. Assim, questiona-se: *quais são os mecanismos que permitem a integração da temática sustentabilidade na formação em Administração sob a perspectiva das dimensões contextual, organizacional, curricular e pedagógica?*

Destarte, esta proposta está organizada de forma a apresentar, primeiramente, os objetivos, seguidos da abordagem teórica que mostra a proximidade e a convergência entre a educação, a sustentabilidade e a formação em Administração. Posteriormente, tem-se uma discussão teórica focada em cada dimensão considerada. O terceiro capítulo, por sua vez, descreve os procedimentos metodológicos utilizados. Por fim, as seções 4 e 5 apresentam e

discutem os resultados, seguida das considerações finais, com as limitações e sugestões de pesquisas futuras.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com o intuito de responder o questionamento exposto, tem-se como objetivo geral: *Identificar os mecanismos que permitem a integração da temática sustentabilidade na formação em Administração considerando as dimensões contextual, organizacional, curricular e pedagógica.*

1.1.1 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo exposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Propor uma estrutura analítica para as IES e seus cursos levando em conta cada dimensão operacional – contextual, organizacional, curricular e pedagógica;
- Identificar, a partir da estrutura analítica, elementos de cada dimensão operacional que estão presentes nos cursos de Administração das IES pesquisadas;
- Identificar, a partir da estrutura analítica, as implicações da integração da temática sustentabilidade no ensino da Administração em nível institucional (gestores da IES) e em nível dos cursos (coordenação e docentes).
- Propor sugestões que propiciem a integração, e não somente a inserção, da temática sustentabilidade nos cursos de Administração.

2 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR

O risco de guerra nuclear, ou riscos de catástrofes ambientais, afetam todos os seres humanos do mundo. Entretanto, ao mesmo tempo, estes riscos de ‘alta consequência’ produzem muitas formas de experiência e reação locais. Todos na Terra tem de viver com o risco de guerra nuclear, mas indivíduos em contextos particulares podem decidir aceitar este risco passivamente, esperando que líderes políticos e outros peritos evitem entrar em guerras; outros podem tentar influenciar processos políticos diretamente, ou talvez participar de movimentos pacifistas (GIDDENS, 1991, p.123).

A globalização do risco trazida por Giddens (1991) reforça diferentes perspectivas que podem ser adotadas quando o assunto é sustentabilidade: aceitar passivamente ou agir? Para Jacobi, Raufflet e Arruda (2011, p.24), “a multiplicação dos riscos, em especial os ambientais e tecnológicos de graves consequências, é o elemento-chave para entender as características, os limites e as transformações da nossa modernidade”. A partir da reflexão sobre os riscos é possível abordar as relações entre sociedade, meio ambiente e educação (JACOBI, RAUFFLET e ARRUDA, 2011). Inúmeras iniciativas globais retratam tentativas de resposta, mostrando que os atores humanos são detentores do poder de mudança ou, no mínimo, do poder de lutar por ela.

Para isso, a educação deve ser a força motriz (HANSMANN, 2010), ao formar sujeitos críticos e reflexivos, que levem em consideração a sua capacidade de transformação social. É nítido, portanto, que a busca por um mundo mais sustentável requer novas formas de pensar para romper o ciclo insustentável de criação e transferência de conhecimento, de desenvolvimento tecnológico e os padrões de consumo, ligados a princípios econômicos insustentáveis. Para Gottlieb *et al.* (2011), a essência da educação para a sustentabilidade está em reconhecer que as questões ambientais, sociais e econômicas estão inevitavelmente entrelaçadas e devem ser tratadas de forma holística, integrada. No entanto, um dos principais questionamentos gira em torno de como superar a fragmentação das disciplinas no ensino. Nas palavras de Morin (2000):

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano (MORIN, 2000, p.15).

Certamente é um dos maiores desafios e, sem superá-lo dificilmente a educação superior vai gerar os impactos sociais trazidos por Brennan (2008), quais sejam: (i) o papel na geração e no suporte à sociedade do conhecimento; (ii) o papel na construção de uma sociedade justa e estável e; (iii) o papel na construção de uma sociedade crítica. No entanto,

nestas diferentes áreas de impacto, muitas vezes são evidentes mais obstáculos do que estímulos (BRENNAN, 2008). Percebe-se assim, o quão importante, e ao mesmo tempo desafiador, é propor mudanças aos tradicionais padrões de ensino, principalmente no contexto brasileiro. A realidade é que a maioria das universidades ainda mantém os padrões de ensino e pesquisa que não colaboram para essas rupturas (WALS, 2010). Carvalho, Brunstein e Godoy (2014) corroboram ao indicar que “há uma convergência de argumentos em torno da ideia de que a educação dominante não trata, em geral, dos temas da sustentabilidade ou, quando trata, o faz de maneira superficial” (CARVALHO, BRUNSTEIN e GODOY, 2014, p.85).

O relatório *Brundtland* e a Rio-92 tiveram um profundo efeito no debate sobre a “educação para a mudança”. A partir desse momento, os termos “educação para a sustentabilidade” e “educação para o desenvolvimento sustentável” emergiram internacionalmente (SHRIVASTAVA, 2010). Vivenciou-se (e ainda vivencia-se) o surgimento de novos programas educacionais, instituições de pesquisa e publicações científicas com ênfase na temática sustentabilidade (STUBBS e COCKLIN, 2008). É inegável que as universidades exercem um importante papel no desenvolvimento de qualidades e competências que permitam aos alunos contribuir para um mundo mais sustentável. No entanto, o ensino superior, em geral, ainda contribui muito pouco para tal desenvolvimento.

Pertinente a essa visão mais global acerca do crescimento de interesse no assunto, a revisão de literatura realizada por Carvalho, Brunstein e Godoy (2014) traçou um panorama das discussões sobre educação para sustentabilidade no ensino superior e nos cursos de Administração. No capítulo, as autoras trazem como a discussão evoluiu e foi incorporada nas escolas de negócios nacionais e internacionais, concluindo que o cenário é, ao mesmo tempo, preocupante e desafiador, pois:

[...] de um lado ainda não sinaliza para a construção de ações educativas mais robustas no que diz respeito a formar uma nova geração de administradores preparados para responder às exigências de uma lógica sustentável, por outro, mostra que há um movimento em curso das escolas de ensino superior do mundo todo (CARVALHO, BRUNSTEIN e GODOY, 2014, p.114).

Muitas IES permanecem resistentes à mudança e mantém a reprodução dos padrões de ensino disciplinares e desconexos. Como resultado, os professores e os alunos não conseguem se aproximar dos problemas ligados à sustentabilidade de forma holística (WALS, 2010). O exposto reforça a necessidade de transformações significativas nas IES, visando uma educação que gere mudança de comportamento de longo prazo. Hargreaves (2004) chama atenção para o ensino dedicado à construção do caráter, à comunidade, ao humanitarismo e à

democracia nos jovens, para ajudá-los a pensar e agir acima e além das demandas econômicas.

Esses desafios tem recebido mais atenção por parte da academia a partir da década de 1990, por meio de um novo campo de pesquisa denominado Ciência da Sustentabilidade (LANG *et al.*, 2012). Intensificou-se, assim, o envolvimento das IES em programas e associações de apoio à inserção da sustentabilidade nos currículos e atividades acadêmicas. A Declaração de *Talloires*, de 1990, foi a primeira declaração oficial produzida por gestores universitários a respeito de um compromisso com a sustentabilidade na educação superior. Envolve um plano de ação de dez pontos para incorporar a sustentabilidade e a alfabetização ambiental no ensino, pesquisa, projetos e extensão em faculdades e universidades. Já foi assinada por mais de 350 reitores e presidentes de IES, em mais de 40 países (ULSF, 2015).

Essa declaração estabelece um Comitê Diretivo e um Secretariado para dar continuidade à iniciativa e apoiar o seu cumprimento. Para tanto, foi criada a Associação de Líderes Universitários para um Futuro Sustentável - *Association of University Leaders for a Sustainable Future* (ULSF). Essa associação reconhece que, uma vez que as faculdades e universidades são parte integrante da economia global e prepararam a maioria dos profissionais que desenvolvem, gerenciam e ensinam em instituições públicas, privadas e não-governamentais, elas estão numa posição única para influenciar a condução da sociedade. Para a associação, a educação superior tem responsabilidade fundamental de ensinar, treinar e fazer pesquisa para a sustentabilidade (ULSF, 2015).

No cenário internacional, outra associação – *Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education* (AASHE) estabeleceu, em 2008, a missão de auxiliar na geração de oportunidades que promovam a sustentabilidade no ensino superior, a partir da criação de uma comunidade diversificada e engajada em compartilhar ideias e práticas. Mediante contribuição monetária, a instituição pode associar-se e, com isso, ter acesso a recursos, a desenvolvimento profissional e a uma rede que dá suporte às suas atividades (AASHE, 2013).

Por fim, um dos principais movimentos globais que visa enfrentar os obstáculos vinculados à presença da sustentabilidade no ensino é a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, de 2005 a 2014. Sob responsabilidade da UNESCO para promoção e implementação, a década previa que a educação deve ser interdisciplinar e holística; visar a aquisição de valores; desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas; recorrer a multiplicidade de métodos; estimular o processo participativo de tomada de decisão; ser aplicável; e estar estreitamente

relacionada com a vida local (UNESCO, 2005). O prazo findou-se, mas não se sabe exatamente qual foi a contribuição prática.

Acrescenta-se que, no ano de 2009 houve a Conferência Mundial da UNESCO sobre a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* em Bonn, na Alemanha. O intuito foi realizar um balanço da implementação da década e desenvolver estratégias para os próximos anos. Huckle (2010) aponta o idealismo e a retórica presentes na Declaração de Bonn, e critica a falha em identificar o que é, de fato, o “*core business*” da EDS, já que a declaração apresenta exigências de abordagens críticas e capacitação, mas não fornece indícios suficientes de como os professores e alunos podem se envolver de forma eficaz neste processo.

O Quadro 1 traz as principais iniciativas que fazem parte do movimento global que visa envolver e comprometer diferentes atores com a aproximação entre a sustentabilidade e a educação.

Quadro 01 – Declarações e iniciativas que aproximam educação e sustentabilidade

Ano	Declarações
1972	<i>The Stockholm Declaration on the Human Environment</i>
1977	Declaração de Tbilisi
1990	Declaração Talloires – <i>University Leaders for a Sustainable Future</i>
1991	<i>Halifax Action Plan for Universities</i> – Conferência “Criando um Futuro Comum”
1992	Conferência das Nações Unidas – Rio 92 (capítulo 36 da Agenda 21)
1993	<i>Swansea Declaration of the Association of Commonwealth Universities</i>
1993	<i>Copernicus University Charter for Sustainable Development</i>
1995	<i>Student Charter for a Sustainable Future</i> (Reino Unido)
1997	Declaração Thessaloniki
2000	<i>Global Higher Education for Sustainability Partnership</i> (UNESCO)
2005-2014	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Fonte: adaptado de Carvalho, Brunstein e Godoy (2014).

De forma complementar, o artigo de Lozano *et al.* (2013) faz uma análise de 11 declarações e parcerias desenvolvidas por IES que representam a intenção das universidades em desenvolver e promover a EpS. A análise considerou a relação entre o que os autores chamam de (1) sistema universitário como um todo, incluindo currículo, atividades operacionais do campus, extensão e engajamento com *stakeholders*, avaliação e relatórios, colaboração com outras universidades, fomento à transdisciplinaridade, criação de experiências no campus, o desenvolvimento sustentável como parte da estrutura organizacional, e “educação dos educadores”; e (2) a complexidade dos textos, o número de tópicos e de palavras. Com base na análise, para que as universidades se tornem agentes de mudança, os

autores explicam que docentes e demais funcionários devem ser empoderados e estimulados a atuar em iniciativas que promovam a EpS.

Os resultados trazidos por Richter e Schumacher (2011) fazem menção ao distanciamento existente entre proposta e prática presente na maior parte dos movimentos ligados à sustentabilidade. Os pesquisadores realizaram seu estudo em universidades do norte da Alemanha buscando identificar como a sustentabilidade está sendo inserida nos currículos acadêmicos, além do conhecimento e interesse de funcionários e alunos pelo assunto. Os resultados indicam que existe uma grande diferença entre os projetos e afirmações políticas, e o interesse dos docentes e alunos nas questões ligadas à sustentabilidade e à sua disseminação no currículo universitário. Identificou-se também uma alta tendência de consciência ambiental, mas é inexistente um conhecimento profundo acerca da educação para a sustentabilidade nas instituições pesquisadas (RICHTER e SCHUMACHER, 2011).

Em outras regiões do globo esse cenário é semelhante. Nas universidades australianas, por exemplo, na maior parte das instituições não se identifica explicitamente a temática sustentabilidade no currículo da área de gestão (FISHER e BONN, 2011; HOLDSWORTH *et al.*, 2008). Na Ásia, a temática também não é priorizada. O estudo de Naeem e Neal (2012) aponta que a maioria dos membros das universidades pesquisadas gostaria de ver a sustentabilidade como uma temática central em suas instituições, mas, na maior parte dos casos, isso não acontece na prática.

Por outro lado, corroborando com a expectativa de transformações no ensino, tem-se o documento final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), conforme já mencionado na Introdução. Em seu capítulo 234, recomenda-se que as instituições de ensino adotem boas práticas de gestão ambiental em seus *campi* e junto às suas comunidades, contando com a ativa participação de estudantes, professores e parceiros locais, bem como, que sejam ministrados conteúdos sobre desenvolvimento sustentável de forma transversal nas disciplinas (UN, 2012). No Brasil, um dos compromissos anunciados durante a conferência foi que, a partir de 2013, a sustentabilidade seria incluída no currículo acadêmico de todas as IES brasileiras. O resultado deste compromisso será discutido na seção 2.2, que trata da dimensão contextual.

Diante do exposto, os movimentos globais ligados à sustentabilidade também geram reflexos na educação em Administração, envolvendo oportunidades e desafios que serão discutidos na próxima seção.

2.1 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO

A educação em gestão exerce papéis fundamentais perante a sociedade e aos indivíduos, e isto não é novidade, pois relaciona-se à própria essência da educação. Mas, alguns destes papéis merecem destaque no contexto deste estudo, além dos já trazidos por Brennan (2008) no item anterior. Muff *et al.* (2013) destacam três: (i) educar e desenvolver globalmente líderes responsáveis (*educating*); (ii) capacitar organizações para que sirvam ao bem comum (*enabling*); e (iii) promover engajamento na transformação dos negócios e da economia (*engaging*). A partir desta visão, os autores propõem um novo paradigma educacional focado na colaboração. Trata-se de uma nova visão para a educação em gestão visando formar líderes responsáveis a partir do engajamento em três níveis: individual, organizacional e social (MUFF *et al.*, 2013). A Figura 1 mostra a relação entre estes elementos.

Figura 1 – Nova visão da educação em gestão



Fonte: Muff *et al.* (2013, p.58)

Mas, para que essa proposta seja possível, os autores argumentam sobre a necessidade de criar espaços em que essa nova visão possa acontecer, ou seja, escolas de negócios que “abracem” o desafio. Eles fazem referência a um espaço de co-criação para resolução de questões relevantes seja em nível local, regional e global (MUFF *et al.*, 2013). Pode-se dizer que a colaboração se dá a partir de uma perspectiva transdisciplinar, por meio da qual professores e estudantes interagem com instituições governamentais, ONG’s, centros de

pesquisa, empresas, consumidores, comunidade e organizações sociais, e com os demais estudantes e professores da instituição de ensino.

Pode-se dizer que a proposição dessa nova visão emerge em função da sustentabilidade ter se tornado uma questão-chave nas organizações, envolvendo assuntos tais como a eficiência de energia, sistemas de reciclagem e reaproveitamento, energia renovável, compras “verdes”, entre outros, associado ao reconhecimento de que as práticas organizacionais geram consequências sociais e ambientais (AUDEBRAND, 2010). A água também é um exemplo claro dessas preocupações, pois se trata de um insumo cuja escassez está aumentando mesmo em regiões onde era abundante.

No entanto, apesar de ser um tópico que está mais presente nas escolas de negócios (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013), muitos gestores ainda acreditam não ter as habilidades necessárias para tornar suas organizações mais sustentáveis (FISHER e BONN, 2011). Em outras palavras, a tradicional educação em gestão falha em preparar os futuros gestores para enfrentarem os desafios da liderança e os dilemas éticos, sociais, ambientais e políticos constantes num mundo cada vez mais complexo e interconectado (PLESS, MAAK e STAHL, 2011).

De acordo com De Melo, Brunstein e Godoy (2014), discutir a temática sustentabilidade nos cursos de Administração pressupõe uma revisão dos modelos de negócios que visam apenas a maximização do lucro. Neste cenário, um *gap* curricular que tem recebido atenção é justamente a insuficiente ênfase nas dimensões sociais e éticas da tomada de decisão (STEINER e WATSON, 2006), principalmente sob a perspectiva crítica, que traria implicações mais profundas ao ensino e à aprendizagem. Esta mudança de *status quo* demanda um radical afastamento das atuais crenças e formas de operar (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013). De acordo com Sharma e Hart (2014), revisitar a evolução histórica das organizações ajuda a compreender o desafio de integrar a temática sustentabilidade no ensino da gestão.

Para tanto, Sharma e Hart (2014) discorrem sobre a perspectiva histórica americana a partir da revolução industrial associada à economia neoclássica, na qual os acionistas estão acima dos outros *stakeholders*, ou seja, todas as atividades giram em torno da maximização do lucro, mesmo que às custas da exploração dos trabalhadores. Esse foi o sistema econômico que formou as bases para o ensino da Administração. Grey (2004) reforça essa realidade criticando que o foco da educação em gestão é praticamente exclusivo aos interesses das organizações e dos gestores, em detrimento de seus *stakeholders* e da sociedade em geral. No entanto, novas demandas, de ordem social e ambiental têm feito as agências de acreditação

das universidades norte-americanas adicionar objetivos de aprendizagem ligados à sustentabilidade. Da mesma forma que no contexto brasileiro, essas escolas de negócios passaram a reagir inserindo a temática de forma superficial, a partir da criação de disciplinas, eletivas em sua maioria, com enfoque em ética nos negócios e responsabilidade social corporativa (SHARMA e HART, 2014).

Os autores chamam esta abordagem de “*saddle bag*”, fazendo uma analogia às bolsas que eram colocadas em cima dos cavalos para carregar os mentimentos durante as longas expedições. Esse tom crítico é resultado de uma falta de integração entre os conceitos, já que os tópicos não passaram a fazer parte do eixo central dos currículos (*core curriculum*), mas sim ficaram “soltos” (SHARMA e HART, 2014). Também em uma abordagem semelhante, Godfrey, Illes e Berry (2005) apresentam quatro críticas à educação em gestão: (1) o currículo tem enfoque no conhecimento funcional em detrimento do conhecimento integrado e holístico; (2) as disciplinas enfatizam ferramentas de solução de problemas em detrimento de um conhecimento teórico mais aprofundado; (3) o paradigma da educação em gestão vê a humanidade e as interações humanas em termos meramente transacionais; e (4) a fundamentação da moralidade na educação em gestão afirma a supremacia da riqueza dos acionistas.

Dito de outra forma e reforçando o já exposto, a educação em gestão como concebida hoje faz um esforço para preparar futuros líderes que sejam capazes de lidar com o mundo do conhecimento, envolvendo essencialmente demandas econômicas e de desenvolvimento. No entanto, não é adequada para fazê-los pensar em suas ações considerando questões como as diferenças sociais e os impactos ambientais. Assim, faz-se necessária uma mudança de mentalidade para afastar-se dos atuais modelos de ensino predominantes na maioria das escolas de negócios em direção a uma forma mais integrada de ver o mundo (WADDOCK, 2007). Assim, pode-se dizer que:

a formação de administradores é um dos campos da educação nos quais os desafios de mudança do comportamento [sócio] ambiental se apresentam de maneira mais decisiva. Grandes desafios se apresentam, não só relativos à compreensão do comportamento e da dinâmica de construção da consciência ambiental entre os futuros administradores, mas também quanto ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas que possam fazer avançar o ensino-aprendizagem em gestão (GONÇALVES-DIAS *et al.* 2009, n.p.).

Esta perspectiva vem chamando atenção e proporcionando iniciativas ligadas ao ensino da Administração, especialmente no campo da pesquisa, que exploram a aproximação entre a temática sustentabilidade e a formação dos gestores. Um dos marcos foi no ano de 1991, com a criação da Divisão “Organizações e o Ambiente Natural” (*Organizations and the*

Natural Environment – ONE) no *Academy of Management*, dedicada ao avanço da pesquisa, ensino e serviços na área (ONE, 2015). Desde então, percebe-se uma co-evolução entre o avanço da pesquisa acadêmica na área de gestão e a presença da sustentabilidade nos currículos, num processo que desenvolveu e difundiu a presença da sustentabilidade no ensino da Administração (STEAD e STEAD, 2010). Conforme já mencionado na Introdução, essas iniciativas têm sido cada vez mais documentadas, com a publicação de diversas edições de revistas acadêmicas, artigos e livros.

Uma iniciativa global decorrente das mobilizações em prol da inserção da sustentabilidade na formação em Administração é o “*Principles for Responsible Management Education*” (PRME), criados em 2007 por um grupo de trabalho internacional composto de 60 reitores, presidentes de universidades e representantes oficiais das principais escolas de negócios e instituições acadêmicas. Envolve seis princípios de ações voltados para o ensino em Administração (Quadro 2), inspirados em valores aceitos internacionalmente, como os princípios do Pacto Global das Nações Unidas. Procura-se, assim, estabelecer um processo de contínua melhoria entre instituições de ensino de gestão, a fim de desenvolver uma nova geração de líderes empresariais capazes de gerenciar os complexos desafios enfrentados pelas empresas e pela sociedade no Século 21 (PRME, 2015).

Quadro 2 – *The Principles for Responsible Management Education*

Princípios	Diretrizes
1. Objetivo	Desenvolver as capacidades dos estudantes para serem futuros geradores de valor sustentável para os negócios e a sociedade em geral e trabalharem para uma economia global sustentável e inclusiva.
2. Valores	Incorporar em nossas atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global como retratadas em iniciativas internacionais, como o Pacto Global das Nações Unidas.
3. Método	Criar estruturas pedagógicas, materiais, processos e ambientes que possibilitem experiências eficazes de aprendizado para a liderança responsável.
4. Pesquisa	Participar em pesquisas conceituais e empíricas que ampliem a compreensão sobre o papel, dinâmica e impacto das corporações na criação de valor social, ambiental e econômico sustentável.
5. Parceria	Interagir com gestores de empresas para conhecer os seus desafios quanto às responsabilidades sociais e ambientais e para explorar em conjunto abordagens eficazes para enfrentar estes desafios.
6. Diálogo	Facilitar e apoiar diálogos e debates entre educadores, estudantes, empresas, governo, consumidores, mídia, organizações da sociedade civil e outros grupos interessados em questões críticas relacionadas à responsabilidade social global e sustentabilidade.

Fonte: PRME (2015)

Qualquer instituição que ofereça curso superior na área de gestão pode aderir à iniciativa que possui três características distintivas: (1) a implementação dos princípios deve ser um processo contínuo de melhoria e de longo prazo; (2) a troca de práticas e experiências deve funcionar como uma rede de aprendizagem; (3) deve ser emitido relatório anual com os progressos alcançados pela instituição. Atualmente, há mais de 500 instituições cadastradas no PRME, sendo 27 brasileiras (PRME, 2015). O intuito é dar subsídios para que os participantes possam implementar e acompanhar as mudanças vinculadas à inserção da sustentabilidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

Mas, embora a literatura apoie a decisão dos gestores acadêmicos tornarem público o seu comprometimento com mudanças sociais, econômicas e ambientais implícitas no suporte oferecido por declarações como a de *Talloires* e a adesão ao PRME (STEPHENS *et al.*, 2008), a abordagem das IES no que se refere à educação em negócios responsáveis, sustentabilidade e responsabilidade social corporativa tem sido *ad hoc* e fragmentada (STUBBS e SCHAPPER, 2011). Portanto, o envolvimento em iniciativas dessa natureza pode não ser suficiente caso não haja participação, colaboração e interação entre os atores de diferentes níveis organizacionais, bem como uma conjuntura estrutural e contexto adequado, o que remete aos desafios da dimensão organizacional, discutidos na seção 2.3.

A próxima seção apresenta uma revisão sistemática de literatura realizada para esta tese visando aprofundar as discussões direcionando-as a cada uma das dimensões de análise.

2.1.1 A temática sustentabilidade e o ensino da Administração: um panorama com base na literatura internacional

Para subsidiar esta revisão de literatura será apresentado um panorama geral da presença da temática sustentabilidade nos cursos de Administração, traçado a partir de uma revisão sistemática de artigos acadêmicos publicados em revistas internacionais cujo resultado encontra-se publicado no *Journal of Cleaner Production* (FIGUEIRÓ e RAUFFLET, 2015). A revisão sistemática como método consiste em identificar, selecionar e analisar criticamente, podendo ser uma análise quantitativa, bibliográfica ou qualitativa (TRANFIELD *et al.*, 2003). Esta sistematização foi conduzida em três fases: (1) escolha das revistas, (2) buscas a partir de palavras-chave, e (3) análise das publicações. Cada fase será detalhada nesta seção.

a) Fase 1: Escolha das Revistas Internacionais

Optou-se por selecionar revistas reconhecidas pela divisão do *Academy of Management* dedicada à pesquisa e prática em educação em Administração – Educação em Gestão e Desenvolvimento (do inglês *Management Education and Development – MED Division*) e que tivessem alguma publicação relacionando a temática sustentabilidade e o ensino superior. Assim, as revistas selecionadas foram: *Journal of Management Education*, *Management Learning*, *International Journal of Management Education*, *Journal of Education for Business*, *Journal of Executive Education*, *Journal of Leadership Education*, *Organization Management Journal*, e *Journal of Management Development*. A revista *Academy of Management Learning Education* também foi incluída tendo em vista seu alto fator de impacto (2.121) e, portanto, por estar entre as mais influentes e citadas nesta área.

Também foram adicionados à amostra o *Journal of Cleaner Production* e o *Business Strategy and the Environment*. Ambos possuem tradição em publicações ligadas à temática, além de seus altos fatores de impacto (3.398 e 3.236 respectivamente). Por fim, foi adicionado o *International Journal of Sustainability in Higher Education (IJSHE)*, por se tratar de uma revista especializada na área. No total a amostra foi composta de 12 revistas internacionais.

b) Fase 2: Busca a partir de palavras-chave

Nessa fase foram utilizadas três palavras-chave: *sustainability*, *sustainable* e *green* (sustentabilidade, sustentável e verde). Na maior parte dos artigos, as palavras sustentabilidade e desenvolvimento sustentável aparecem como sinônimos, por isso as duas foram utilizadas. E verde, pois na literatura internacional é comum aparecer os termos “*green school*” e “*green campus*”. As buscas foram realizadas em títulos de artigos das revistas mencionadas na Fase 1 no período entre 2003 e 2013, resultando em 78 artigos, conforme exposto na Tabela 1.

Ressalta-se que no *International Journal of Sustainability in Higher Education (IJSHE)* foram excluídos da amostra os estudos de caso e os artigos com iniciativas relacionadas a campus verdes, tendo em vista o enfoque operacional da maior parte destas publicações.

Tabela 1 – Revistas e número de artigos que compõem a amostra

Revistas	Artigos
Management Education and Development – MED	22
Academy of Management Learning and Education	6
Journal of Cleaner Production	28
Business Strategy and the Environment	5
International Journal of Sustainability in Higher Education	17
Total	78

c) Fase 3: Análise das publicações

A terceira fase foi realizada em quatro estágios: (1) classificação do enfoque dos artigos, (2) construção de um marco analítico inicial e realização de uma análise “piloto” de 10 artigos, (3) ajustes no marco analítico, e (4) análise dos artigos. No primeiro estágio três diferentes enfoques foram identificados nos 78 artigos:

- (1) Introdução da temática sustentabilidade no ensino superior: trata-se de artigos com discussões mais gerais e geralmente podem ser aplicados a qualquer área, incluindo a administração;
- (2) Introdução da temática sustentabilidade em cursos superiores específicos como administração, engenharia, design e arquitetura e;
- (3) Campus verdes ou campus sustentáveis: artigos que discutem transformações estruturais e institucionais e iniciativas operacionais como eficiência energética no campus, por exemplo.

Optou-se por realizar a análise de dois dos três enfoques: (i) introdução da sustentabilidade no ensino superior – 31 artigos, e (ii) introdução da sustentabilidade na formação em Administração – 32 artigos. Assim, 63 artigos compuseram a amostra final. Os 31 artigos que não tratam especificamente do curso de Administração foram cuidadosamente lidos para certificar-se de que seus resultados também são aplicáveis e relevantes ao ensino da Administração.

O segundo estágio envolveu uma análise preliminar de 10 artigos e a identificação de categorias de análise, que posteriormente receberam ajustes. As categorias, em sua versão final, estão expostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias resultantes da análise sistemática dos artigos

Categorias – Sustentabilidade e formação em Administração		
Tipos de artigos	Prescritivos	Fornece orientações de como a sustentabilidade pode ser integrada ao ensino superior.
	Descritivos	Em geral são baseados em estudos de caso que relatam determinados processos de integração da sustentabilidade no ensino superior.
	Prescritivos e Descritivos	Prescrevem orientações a partir de alguma experiência prática.
Desafios	Organizacional	Relacionado à estrutura, comprometimento, tempo, suporte, planejamento, resistência à mudança, treinamento.
	Conceitual	Refere-se ao real significado do conceito de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.
	<i>Capability</i>	Ligado à capacidade e autoconfiança dos professores em tratar do assunto de forma adequada.
	Pedagógico	Modelos de ensino e ferramentas utilizados em sala de aula.
Técnicas de Ensino	Casos	Professor assumindo o papel de facilitador na busca de soluções para problemas e desafios reais.
	Aprendizagem Experiencial	Participação ativa dos estudantes no processo de problematização, pesquisa e solução de problemas.
	Aprendizagem por serviços (<i>service learning</i>)	Estudantes aprendem ativamente com a participação em serviços geralmente voltados à comunidade.
	Aprendizagem baseada em Problemas (<i>problem-based learning</i>)	Estudantes são desafiados a resolver um dado problema a partir de pesquisas e interação com seus pares.
	Outros	Seminários, discussão em grupos, jogos, palestras, vídeos, <i>brainstorming</i> , oficinas.
Presença da sustentabilidade no currículo	Disciplinar	A sustentabilidade é pensada sem relação com as outras disciplinas.
	Cross-disciplinar	Represents an isolated instance of examining the topic through insights from another field, usually using some sustainability- related task during the class.
	Interdisciplinar	Envolve a integração de duas ou mais disciplinas para resolver alguma questão específica relacionada à sustentabilidade, a partir de um método comum. Pode ser um projeto temporário ou estar presente de forma permanente no currículo.
	Multidisciplinar	Diferentes campos de conhecimento reunidos para ensinar sustentabilidade. Neste caso cada disciplina permanece com seu método e pode ser responsável por diferentes tópicos ligados ao tema.
	Transdisciplinar	Esta abordagem visa ir além dos métodos tradicionais e disciplinares de ensino, a partir da inclusão de stakeholders como organizações, órgãos públicos e cidadãos.
	Criação de uma nova disciplina ou programa	Sustentabilidade passa a fazer parte do currículo a partir do desenvolvimento de uma nova disciplina ou curso.

A primeira categoria – tipos de artigos – está relacionada ao objetivo principal e ao estilo de cada publicação. A segunda categoria – desafios – envolve as barreiras e as

dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior durante o planejamento e implementação de mudanças. As técnicas de ensino, terceira categoria, abrange como os professores ensinam a temática sustentabilidade e quais técnicas estão sendo discutidas e sugeridas na literatura. A última categoria diz respeito à orientação curricular, ou seja, a posição que a sustentabilidade ocupa nos currículos e discussões sobre a forma mais adequada de fazê-lo. Ressalta-se que essas categorias não representam a versão final da categorização que foi utilizada na análise dos resultados desta tese, mas sim, serviram de base para a sua construção.

Os assuntos discutidos nos artigos são diversos, incluindo questões sumarizadas no Quadro 4. Obviamente, cada artigo pode discutir mais de um tópico, mas o quadro reflete o tópico central de cada um.

Quadro 4 – Classificação dos principais tópicos identificados nos artigos

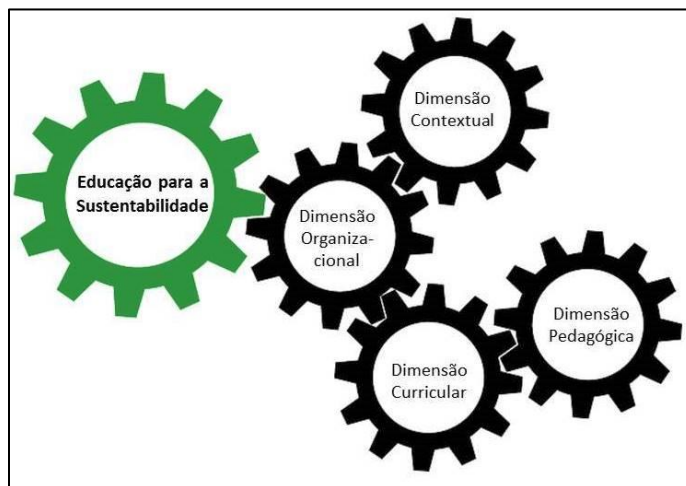
Tópico central	Significado	Categoria	Alguns autores
Mudança organizacional	Identificação de barreiras para integração da sustentabilidade no ensino e o desenvolvimento de soluções.	Tipo de artigos e Desafios	Exter, 2013; Arbuthnott, 2009; Sibbel, 2009; Stephens et al., 2008; Lidgren et al., 2006; Velazquez et al., 2005; Benn e Dunphy, 2009; Rands, 2009; Thomas, 2005; Pesonen, 2003.
Técnicas de ensino e processo de aprendizagem	Discussões de novas propostas para um melhor ensino e aprendizagem da temática sustentabilidade.	Tipo de artigos e técnicas de ensino	Diamond e Irwin, 2013; Coleman, 2013; Dobson e Tomkinson, 2012; Audebrand, 2010; Brundiers et al., 2010; Kevany, 2007; Barth et al., 2007; Onwueme e Borsari, 2007; Steiner e Posch, 2006; Warburton, 2003; Kurucz Colbert e Marcus, 2013; Viswanathan, 2012; Brumagim e Cann, 2012; Erskine e Johnson, 2012; Shrivastava, 2010; Peoples, 2009; Porter e Córdoba, 2009; Boxer, 2008; Collins e Kearins, 2007; Rusinko, 2005; Springett, 2005; Kearins e Springett, 2003
Mudanças curriculares	Tipos de currículo criados e adotados visando a integração da temática sustentabilidade.	Tipo de artigos e presença no currículo	Lozano e Young, 2013; Ceulemans e De Prins, 2010; Lozano, 2010; Rusinko, 2010a,b; Juárez-Nágera et al., 2006; Lambrechts et al., 2013; Palthe, 2013; Persons, 2012; Stead e Stead, 2010; Wheeler, Zohar e Hart, 2005; Pesonen, 2003.
Criação de uma nova disciplina ou curso	Descrição do processo de criação, implementação e evolução.	Presença no currículo	Dickson et al., 2013; Wieland e Fitzgibbons, 2013; Kurland et al., 2010; Bremer e López-Franco, 2006; Welsh e Murray, 2003.

Ao encontro de Stephens e Graham (2010), essa análise sistemática mostrou que a literatura relacionada à temática sustentabilidade no ensino superior, especificamente na Administração, é dominada por estudos empíricos e descritivos com base em iniciativas individuais de professores ou instituições. Além disso, a literatura não parece coesa quando se

trata de embasamento teórico, transitando por diferentes áreas, mas sem apresentar uma epistemologia própria.

Para o escopo desta tese, essa categorização vai ao encontro das quatro dimensões operacionais da educação em Administração apresentadas por Kurucz, Colbert e Marcus (2013): dimensão contextual, organizacional, curricular e pedagógica. Sua interligação é representada na forma de uma engrenagem, conforme exposto na Figura 2, tendo em vista que a educação para a sustentabilidade necessita de elementos dessas quatro dimensões para de fato acontecer.

Figura 2 – Relação de interdependência entre as dimensões de análise



A dimensão contextual incide sobre os sistemas de educação em Administração e as normas culturais que dão suporte à sua existência. A dimensão organizacional das IES inclui o estilo de gestão e a estrutura de governança presentes. A dimensão curricular envolve o conteúdo e o *design* do programa e das disciplinas. Por fim, a dimensão pedagógica tem seu enfoque nos métodos de ensino aplicados em sala de aula (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013).

Além disso, o exposto também engloba os três diferentes níveis que devem ser considerados na implementação da temática sustentabilidade em IES, na opinião de Barth (2013): (i) pesquisa sobre o tema; (ii) atividades de ensino e aprendizagem direcionadas a futuros tomadores de decisão; e (iii) mudança organizacional, abrangendo processos operacionais e de gestão. Corroborando, na educação voltada para a gestão, Naeem e Neal (2012) trazem algumas questões que podem auxiliar no processo de integração da sustentabilidade no ensino de forma adequada, tais como:

- Publicação de pesquisas sobre a temática, como a interligação entre empreendimentos (negócios) e a redução da pobreza;
- Existência de mais estudos de caso práticos, principalmente com foco em pequenas empresas;
- *Workshops*, seminários ou fóruns para professores e alunos;
- Intervenção de agências regulatórias;
- Mais pesquisas sobre o impacto em comunidades locais das iniciativas ligadas à sustentabilidade, a fim de sensibilizar;
- Participação ativa do Ministério da Educação (aproximando do contexto brasileiro) associado ao monitoramento do desenvolvimento das atividades curriculares e institucionais;
- Oportunizar treinamento aos professores, tornando-os hábeis a levar o conhecimento adquirido para suas atividades de ensino.

Todas essas questões podem ser encaixadas nas diferentes dimensões que compõem o eixo central de análise dos dados desta tese. Diante disso, a partir deste momento cada dimensão será discutida separadamente, com base nos 63 artigos que fizeram parte da análise sistemática somados a inúmeras outras publicações complementares a cada tópico. Esta etapa teórica somada à sua validação a partir das entrevistas com especialistas irá possibilitar a categorização final a ser utilizada na análise dos dados.

2.2 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO CONTEXUAL

A dimensão contextual considera o contexto [sócio] cultural mais amplo onde as IES operam, incluindo a influência do governo, as restrições legais e as dinâmicas de mercado (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013). Stake (2005) corrobora afirmando que, nos estudos de caso, é comum reconhecer que determinadas características podem ser tanto internas, intrínsecas ao sistema que envolve o caso, como fazer parte de suas fronteiras de relacionamentos, ou mesmo estar fora dos seus limites, ou seja, externas ao caso. As características externas representam o contexto no qual as unidades de análise estão inseridas.

Em outras palavras, cada caso é uma entidade complexa localizada em um meio social ou situações incorporadas em inúmeros contextos, que podem ser culturais, sociais, políticos e éticos. Assim, um estudo de caso qualitativo requer a análise dessas complexidades (STAKE, 2005). E, portanto, boas práticas que obtiveram sucesso em determinada instituição, curso ou situação específica de ensino devem ser adaptadas e modificadas para se tornarem relevantes e culturalmente apropriadas em outro local (CARVALHO, BRUNSTEIN e GODOY, 2014).

Tem-se ciência de que os movimentos que envolvem a temática sustentabilidade, independente da sua natureza, exercem influência na condução das atividades no ensino superior, seja por despertarem o interesse de docentes e alunos, ou então por estimularem uma crescente demanda da sociedade e das organizações, ou mesmo por representar um diferencial competitivo para muitas IES, conforme ficará explícito ao longo desta discussão. No entanto, neste momento será dada ênfase ao contexto brasileiro no que diz respeito ao governo e às questões legais e de avaliação institucional que permeiam a introdução da temática sustentabilidade na formação profissional, de um modo mais amplo, e na formação em Administração, de um modo mais específico.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Um dos principais fatores que interfere nas atividades das IES foi a resposta do governo às discussões da Rio+20, conforme indicado na Introdução desta tese. Trata-se da Resolução nº2, de 15 de Junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação – CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), e visa promover a Educação Ambiental (EA) em todos os níveis de ensino (DOU, 2012). A resolução trata diretamente da defesa e preservação do meio ambiente considerando, dentre outros aspectos, que:

O atributo "ambiental" na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (DOU, p.70, 2012).

De acordo com o parecer que deu origem à resolução – proposta apresentada pela coordenação geral de EA, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC – a EA é concebida sob a perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das

relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade (MEC-CNE, 2012). Mas, na versão final da resolução o enfoque é ambiental em sua essência, apesar da sustentabilidade (e seus diferentes eixos) estar presente, de forma direta ou indireta, nos nove objetivos da EA mencionados. Diz-se ambiental em sua essência, pois, por exemplo, mesmo quando trata da reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas, a referência é sobre os seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis (DOU, 2012).

De qualquer modo, nesta tese o objetivo não é discutir a terminologia mais adequada. Assim, por opção da pesquisadora, a EA será considerada como sendo um dos eixos da educação para a sustentabilidade, cujo escopo considera a interdependência entre os diferentes elementos que integram a temática sustentabilidade – meio ambiente, sociedade, economia, justiça, equidade, cultura, ética, dentre outros.

A resolução é complementar à Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente; à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e à Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; as quais já estabeleciam a presença da EA no ensino. De acordo com Velasco (2013), as diretrizes reforçam os princípios da EA presentes nas leis, acrescentando algumas ideias metodológicas genéricas para a implementação de alguns dos conteúdos conceituais.

Dentre os seus objetivos está o estímulo à reflexão crítica e propositiva da inserção da EA na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de EA como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes (DOU, 2012). Para tanto, o Art. 8º traz que a temática deve ser desenvolvida de forma integrada e interdisciplinar. Mas, na graduação, pós-graduação e extensão é facultada a criação de componente curricular específico. Diante disto, essa possibilidade de haver uma disciplina específica vai de encontro à transversalidade, que é justamente a forma sugerida na resolução para a inserção dos conhecimentos relacionados à EA no ensino.

Deste modo, uma discussão que desponta é sobre a melhor maneira de conduzir o ensino nessa área. A existência de uma disciplina específica pode garantir a presença do tema na formação. No entanto, não acompanha o que será apresentado nos próximos itens deste capítulo, com base na literatura, de que a essência da sustentabilidade não combina com o modelo de ensino departamentalizado. Por outro lado, ao ser transversal, a temática não necessariamente faz parte do eixo principal (*hard*) dos currículos e poderá sempre ser tratada de forma adjacente e superficial. Com relação a isso, um ponto pertinente de destacar é o

conteúdo da proposta para as diretrizes, uma prévia da resolução, conforme já mencionado. Duas dessas propostas mencionam a EA sob uma perspectiva sistêmica, inter, multi e transdisciplinar (Quadro 5). No entanto, a versão final da resolução aponta apenas a interdisciplinaridade como forma de abordar a EA.

Além disso, a necessidade de uma abordagem que propicie uma postura crítica por parte dos alunos e que os coloque como agentes do processo de transformação (Quadro 5) também não é mencionada na versão final da resolução. A importância dessas perspectivas será retomada, com base na literatura sobre o tema, nos itens ‘Dimensão Curricular’ e ‘Dimensão Pedagógica’ deste capítulo.

Quadro 5 – Propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Nº	Conteúdo da Proposta das Diretrizes
2	Abordagem da EA como uma dimensão sistêmica, inter, multi e transdisciplinar, de forma contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares em projetos e atividades inseridos na vida escolar e acadêmica (...).
6	Inserção da EA no Projeto Político-Pedagógico dos estabelecimentos de ensino de forma multi, transdisciplinar e interdisciplinar, como um plano coletivo da comunidade escolar e acadêmica.
10	Abordagem da EA que propicie uma postura crítica e transformadora de valores, de forma a reorientar atitudes para a construção de sociedades sustentáveis, reconhecer o protagonismo social e colocar o próprio educando como componente, agente da gestão sustentável e beneficiário da repartição de recursos do meio ambiente.

Fonte: MEC-CNE (2015).

Dando sequência à versão final da resolução, o Art. 10 trata do o envolvimento dos diferentes atores de uma IES para a promoção da gestão e ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da EA. Nesta mesma linha há também o incentivo à promoção do

trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis (DOU, 2012, p.71).

Questões como essas, de ordem organizacional e que envolvem a participação e comprometimento das pessoas no processo de mudança, serão tratadas na seção dimensão organizacional. Quanto aos projetos de intervenção em comunidades, esses serão abordados como projetos de extensão, na dimensão curricular deste capítulo.

Outro ponto presente na resolução refere-se à formação dos professores. Em seu Art. 11, a resolução aponta a necessidade de formação inicial e continuada dos docentes visando

seu aperfeiçoamento frente à temática, além da sua inserção nas licenciaturas. O Art. 19 complementa trazendo que os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais de educação para que desenvolvam habilidades didático-pedagógicas relacionadas à EA.

Dentre outros tópicos, esta tese também investigou se ações desse tipo estão sendo realizadas nas IES pesquisadas, tendo em vista que a falta de segurança em ensinar a sustentabilidade é um dos principais motivos presentes na literatura para a ausência do tema nas disciplinas, conforme será trazido nas dimensões organizacional e pedagógica deste capítulo. Outro ponto pertinente que também receberá atenção na análise dos dados é a questão do fomento e financiamento a projetos de pesquisa que envolvam a temática, conforme indicado no Art. 22 da resolução. A mesma entrou em vigor na data de sua publicação e as IES serão avaliadas pelo MEC no constante aos quesitos apresentados.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração

No âmbito do curso de graduação em Administração, a Resolução nº4, de 13 de Julho de 2005 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. A temática sustentabilidade, seja com a denominação de educação ambiental ou gestão socioambiental, não está presente nas diretrizes do curso. De forma bastante indireta, o Art. 2º, § 1º, elemento IV prevê que o projeto pedagógico do curso deverá abranger “formas de realização da interdisciplinaridade” o que dá abertura para que a temática esteja presente em caráter interdisciplinar.

No que tange as competências e habilidades dos profissionais formados na área, as diretrizes também não mencionam nada relacionado diretamente aos desafios impostos pela sustentabilidade no âmbito da gestão empresarial. Em contrapartida, o Art. 4º traz alguns elementos bastante genéricos, mas que podem associar, de forma indireta, a formação do administrador e a temática sustentabilidade, como:

(a) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar

conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão (elemento I);

(b) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento (elemento III);

(c) ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional (elemento V).

O Art. 5º indica que os projetos pedagógicos e a organização curricular devem conter conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, mas também sem mencionar a temática sustentabilidade, direta ou indiretamente, nem nos conteúdos de formação básica, nem nos conteúdos de formação profissional. Em um esforço para visualizar a aproximação, tem-se o elemento IV que menciona os Conteúdos de Formação Complementar, ou seja, estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (DOU, 2005), que podem incluir a temática sustentabilidade.

O Art. 8º corrobora trazendo que as Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade (DOU, 2005). Projetos junto à comunidade representa uma das formas de aproximar elementos da sustentabilidade à formação dos administradores, conforme será discutido nas dimensões curricular e pedagógica desta tese.

Interessante mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Administração Pública (Resolução nº1, de 13 de Janeiro de 2014) contemplam diretamente questões como gestão social e a transdisciplinariedade, essa última reflete um dos princípios do curso juntamente com a interdisciplinaridade, no intuito de garantir a multiplicidade de áreas do conhecimento em temas como política, gestão pública e gestão social e sua interseção com outros cursos (DOU, 2014). Itens considerados relevantes também para o ensino da Administração “tradicional”, conforme poderá ser visto no decorrer da revisão de literatura.

2.2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)

O Sinaes foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, avaliando todos os aspectos que giram em torno desses eixos, tais como: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, dentre outros aspectos. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos (INEP, 2015).

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2015). Os resultados de avaliação dos cursos superiores são expressos pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC) que varia de 1 a 5 e é obtido a partir do desempenho dos estudantes no Enade e também considera corpo docente, infraestrutura e projeto pedagógico do curso (INEP, 2015).

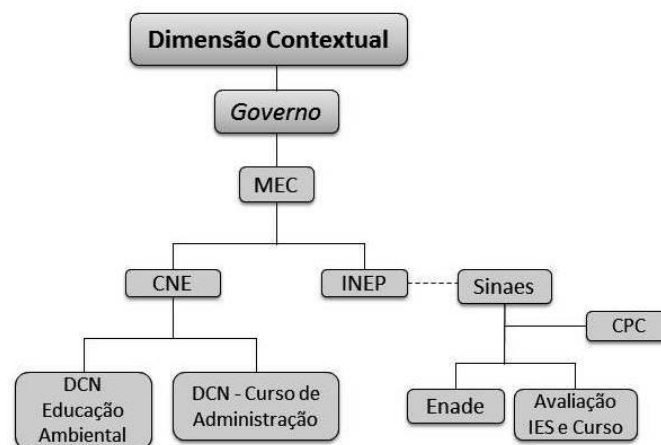
Julgou-se pertinente considerar o Sinaes nesta discussão tendo em vista que uma das dimensões levadas em conta na avaliação institucional é a responsabilidade social das IES. Outro motivo é porque a avaliação dos estudantes é realizada via Enade que, portanto, integra o Sinaes e tem como principal objetivo avaliar o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em relação às competências desenvolvidas ao longo da formação. Assim, as questões da prova representam um indicativo de que tipo de formação está sendo observada. A periodicidade do exame é trienal para cada grupo de cursos definidos pelo INEP (INEP, 2015). A Figura 3 sumariza o contexto político exposto até o momento.

As questões do Enade são divididas em duas partes: conhecimentos gerais e conhecimentos específicos relacionados ao currículo do curso que está sendo avaliado. A primeira parte contém 10 questões que são aplicadas a todos os cursos, e a segunda parte apresenta 30 questões específicas. No que tange a educação para a sustentabilidade, um dos elementos de análise do estudo realizado por Brunstein *et al.* (2015) em 22 IES brasileiras foi justamente as questões da prova do Enade aplicadas em 2006, 2009 e 2012 aos cursos de Administração das IES analisadas. A análise levou em consideração aspectos, tais como: (i) a presença da temática sustentabilidade nas questões – o quê e como estava presente; (ii) se as dimensões econômica, social e ambiental foram abordadas de maneira equitativa; (iii) de

maneira geral, quais tópicos foram mais abordados nas questões; (iv) quais áreas temáticas deveriam ser mobilizadas na resolução das questões, ou seja, se demandam um raciocínio interdisciplinar; e (v) quais conhecimentos e/ou competências são avaliadas, buscando identificar se os alunos foram expostos aos desafios e dilemas característicos da profissão e se foram estimulados a uma reflexão crítica (BRUNSTEIN, *et al.*, 2015).

De maneira geral, os autores perceberam evolução da presença da temática sustentabilidade nas provas aplicadas ao curso de Administração. Em 2006, foram identificadas 9 questões relacionadas ao tema, enquanto em 2009 foram dez questões, e em 2012 o número de questões aumentou para treze. No entanto, Brunstein *et al.* (2015) chamam atenção para a superficialidade e a forma indireta com que a temática é abordada, e mesmo quando é tratada mais explicitamente, as questões não exigem uma atitude crítica por parte dos estudantes, nem mesmo um raciocínio mais complexo envolvendo os desafios impostos pela sustentabilidade. Ainda assim, as questões exigem certo conhecimento interdisciplinar por parte dos estudantes (BRUNSTEIN *et al.*, 2015).

Figura 3 – Dimensão contextual com ênfase no governo



Além dos elementos contextuais advindos diretamente das políticas governamentais para a educação, também foram considerados na dimensão contextual: (i) a natureza da IES – pública ou privada; (ii) a sua localização geográfica, levando em consideração o desenvolvimento e a cultura da região na qual a IES está inserida; e (iii) a capacidade do curso, ou seja, a quantidade de alunos que o curso comporta. Estes elementos não foram identificados na literatura, mas foram trazidos pelos especialistas e professores entrevistados. Portanto, também foram inseridos na estrutura analítica a ser apresentada no Capítulo 3, dada a sua relevância na caracterização do ambiente no qual a IES está inserida e qual a sua

representatividade frente à colocação de novos gestores no mercado de trabalho. A próxima seção discute a perspectiva organizacional das IES.

2.3 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO ORGANIZACIONAL

Os desafios organizacionais são os mais frequentes na literatura quando se trata de integrar a sustentabilidade no ensino superior. A literatura traz que a capacidade de mudar é geralmente limitada por alguns fatores de ordem organizacional. Vários autores salientam que as mudanças exigem suporte institucional e recursos (BARTH, 2013; WRIGHT e WILTON, 2012; RUSINKO, 2010a,b; LOZANO, 2010; WU *et al.*, 2010; SIBBEL, 2009; VELAZQUEZ *et al.*, 2005; ROOME, 2005; PESONEN, 2003; COOPEY, 2003). Faz-se necessário um contínuo envolvimento por parte dos professores e gestores, e desenvolvimento organizacional em diferentes níveis, incluindo um adequado planejamento, recursos, participação ativa, comprometimento, treinamento, indicadores de desempenho, comunicação, e políticas que promovam a sustentabilidade em todo o campus (VISWANATHAN, 2012; RUSINKO, 2010a,b; KURLAND *et al.*, 2010; BENN e DUNPHY, 2009; VELAZQUEZ *et al.*, 2005; WHEELER *et al.*, 2005). Rusinko (2010a) corrobora afirmando que, em geral, quanto maior for o compromisso em integrar a sustentabilidade no currículo, maior é a necessidade de recursos e treinamento, bem como recompensas para o engajamento em educação e pesquisas que envolvam o tema.

Outro elemento mencionado pelos autores é a complexa estrutura das instituições educacionais, que envolve diferentes grupos e interesses, podendo dificultar os processos de mudança (WRIGHT e WILTON, 2012; KURLAND *et al.*, 2010; SIBBEL, 2009) e manter o *status quo* de uma educação ainda fragmentada (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013). Além disso, a grande rotatividade de seus membros, principalmente nas instituições privadas também pode gerar resistência à mudança. É um cenário que dificulta o desenvolvimento de objetivos institucionais comuns, além da já inerente complexidade de uma mudança curricular (DE LA HARPE e THOMAS, 2009), que é tratada por Benn e Dunphy (2009) como um processo político.

Segundo Rusinko (2010b), a sustentabilidade pode ser mais efetivamente integrada à educação em Administração a partir da combinação de esforços em todos os níveis (*bottom-*

up e top-down). Ou seja, o diálogo interno entre *stakeholders* de diferentes níveis, assim como entre *stakeholders* internos e externos (diretores, palestrantes, governo, mantenedores, indústria, etc.) deve fazer parte do processo de mudança organizacional em direção à integração da sustentabilidade no ensino (BENN e DUNPHY, 2009). No entanto, uma abordagem mais participativa entre os atores das IES requer a redução da burocracia e dos padrões hierárquicos de autoridade inerentes a essas instituições (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013).

Outro desafio presente na literatura está relacionado ao conceito de sustentabilidade propriamente dito. Ambos, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável são conceitos bastante contestados e com significados que se tornam diferentes dependendo do ponto de vista e do interesse do discurso, o que pode refletir no comportamento de alguns professores e conseqüentemente alimentar a resistência a mudanças. Autores como Shrivastava (2010) e Brumagim e Cann (2012) indicam a falta de uma definição consistente e de entendimentos compartilhados do conceito como um grande desafio para a sua integração no ensino superior e na formação em Administração. Assim, uma das razões para a ausência da temática no ensino pode ser justamente o “mal-estar geral dos educadores perante a complexa tarefa de ensiná-la corretamente” (RICHTER e SCHUMACHER, 2011, p.29). A temática sustentabilidade é considerada de difícil compreensão (WRIGHT e WILTON, 2012), “não é um processo suave, cumulativo ou linear ou com um único estado final desejado” (MILLER *et al.*, 2011, p.181). A literatura indica a necessidade de padronizar definições e conceitos. Por exemplo, “produção mais limpa”, “prevenção de poluição”, e “ecoeficiência” são termos geralmente usados de forma intercambiável (VELAZQUEZ *et al.*, 2005).

Enquanto alguns autores salientam a necessidade de se considerar no conceito as inter-relações e interdependências entre a capacidade ambiental, condições sócio-culturais e crescimento econômico (WU *et al.*, 2010; KURLAND *et al.*, 2010), outros reduzem o termo à mera tática de adicionar valor a produtos e processos produtivos (Boff, 2012). Este limitado entendimento pode restringir a sustentabilidade apenas a questões técnicas relacionadas à proteção ambiental, ignorando questões complexas e globais das dimensões social, cultural e ética (RICHTER e SCHUMACHER, 2011; BENN e DUNPHY, 2009).

Essa visão mais holística do conceito demonstra que a sustentabilidade explora a conexão do homem com a natureza, exigindo uma combinação de conceitos e práticas de ordem física, espiritual e analítica (SHRIVASTAVA, 2010). Deste modo, a essência transdisciplinar da sustentabilidade por si só desafia o sistema educacional, uma vez que

diferentes disciplinas entendem a temática de formas diferentes (DOBSON e TOMKINSON, 2012) e deixa claro que o tema não pode ser pensado de forma isolada ou disciplinar.

Soma-se a isto, a complicada relação entre o conceito de sustentabilidade e a gestão de negócios. Nos estudos da área de Administração, o foco em sustentabilidade exige que seja dado o mesmo peso às responsabilidades ambientais e sociais e às questões econômicas (WU *et al.*, 2010; WHEELER *et al.*, 2005). A dificuldade é que geralmente as questões ligadas à sustentabilidade não são conceitualizadas como sendo parte do processo de geração de lucro dos negócios (BOXER, 2008). Isso representa um desafio fundamental para as escolas de negócios e seus tradicionais currículos (WHEELER *et al.*, 2005).

Davis *et al.* (2003) pesquisaram, em duas grandes universidades americanas, os métodos utilizados para a inserção desta temática no ensino; bem como os benefícios, as mudanças exigidas e as forças motrizes associadas ao processo. Merece destaque o fato da maioria dos professores ter mencionado que incorpora os conceitos de sustentabilidade em suas aulas como resultado de um esforço pessoal (DAVIS *et al.*, 2003), revelando a necessidade de apoio e suporte institucional para que a integração seja estimulada e implementada (BARTH, 2013; RUSINKO, 2010a,b). Ao encontro desta ideia, sugere-se que:

[...] aqueles que estão familiarizados com a pesquisa e ensino da sustentabilidade devem procurar seus colegas que estão interessados, mas não encontraram o seu caminho para começar. Nossos alunos estarão interessados [na temática] quando começarmos a ensiná-la. E quando realizarmos a tarefa de revelar a sua conectividade com quase todas as disciplinas e com quase todos dentro da academia, num futuro próximo, o interesse deve ser ainda maior (RICHTER e SCHUMACHER, 2011, p.31).

Hargreaves (2004, p.125) afirma que, “em praticamente qualquer organização, um dos recursos mais poderosos que as pessoas têm para aprender e se aperfeiçoar é fazê-lo umas com as outras”. Assim, novas formas de compartilhamento, colaboração e interação inseridas na configuração social das organizações podem representar bases sólidas para a promoção de mudanças, a partir da aprendizagem. No contexto das IES, por exemplo, mesmo que coordenadores e diretores tenham o poder e a capacidade de usufruir de seu conhecimento e experiência para tomar suas decisões, eles não devem agir isoladamente. Para que seus objetivos sejam alcançados, necessitam de recursos e interação com os demais, seja no contexto institucional ou social no qual estão inseridos (HIGGINS e MIRZA, 2012).

Para esses mesmo autores, o significado e o valor das práticas da organização surgem por meio da habilidade dos gestores em dar sentido a essas atividades, levando em conta de que forma as rotinas são adotadas e o contexto na qual estão inseridas. Assim, não é simplesmente a estrutura e o conteúdo das práticas que são importantes, mas sim as estruturas

relacionais de discurso e ações coletivas, por meio das quais as rotinas da instituição são construídas e transmitidas (HIGGINS e MIRZA, 2012).

A falta de conhecimento por parte dos gestores das instituições de ensino, a falta de compreensão acerca da relevância da temática para a formação em gestão, e a falta de professores que deem apoio e suporte à promoção da sustentabilidade são obstáculos a serem superados (LOZANO, 2010). Para quebrar este padrão é necessário questionar e reformular rotinas, estruturas e práticas profundamente arraigadas, aproveitando a posição privilegiada que as universidades possuem na sociedade (WALS, 2010).

A partir do exposto, pode-se dizer que a literatura aponta alguns elementos que atuam como barreiras organizacionais para uma efetiva integração da temática no ensino superior de forma geral e em Administração, em particular, tais como: a falta de apoio da instituição, a falta de entendimento sobre a importância da sustentabilidade, a falta de consciência e interesse, a resistência à mudança, a falta de habilidades e liderança, a falta de recursos, a ausência de políticas internas, falta de treinamento, falta de legislação mais rigorosa, falta de indicadores de desempenho, o tempo e esforço necessários para promover uma mudança organizacional ou curricular (NAEEM e NEAL, 2012; CEULEMANS e DE PRINS, 2010; KURLAND *et al.*, 2010; LOZANO, 2010; REID *et al.*, 2009; HOLDSWORTH *et al.*, 2008; LIDGREN *et al.*, 2006; VELAZQUEZ *et al.*, 2005). Carvalho, Brunstein e Godoy (2014) ressaltam também a departamentalização da universidade e a dificuldade de se formar equipes de trabalho interdisciplinares. A próxima seção discute justamente os desafios da dimensão curricular.

2.4 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO CURRICULAR

Reorientar a educação levando em conta os desafios impostos pela sustentabilidade implica em inovação no currículo e nas práticas de ensino (OFEI-MANU e SHIMANO, 2012; HOLDSWORTH *et al.*, 2008; WARBURTON, 2003). Promover a sustentabilidade por meio do *design* curricular envolve articular o que os estudantes irão extrair da experiência de aprendizagem e conectar esse resultado a algum tipo de avaliação. Envolve, portanto, modelos capazes de integrar os resultados do aprendizado, as atividades e a avaliação (NICKEL, 2013). O mesmo autor ressalta que qualquer iniciativa relacionada à sustentabilidade deve ter

seus resultados definidos. Trata-se de saber o que se espera de cada ação, até mesmo para haver parâmetros de análise ao fim do processo de implementação (NICKEL, 2013). No entanto, a maioria dos construtos educacionais existentes não propicia aos indivíduos um verdadeiro entendimento dos impactos de suas decisões, o que poderia gerar uma mudança de paradigmas no ensino (HOLDSWORTH *et al.*, 2008).

Na formação em Administração um entrave ao processo de mudança nos padrões de ensino envolve o fato que “integrar a dimensão socioambiental se apresenta como uma ameaça ao paradigma tradicional dos negócios e da teoria administrativa” (DEMAJOROVIC e SILVA, 2012, p.43), crítica também explorada por Sharma e Hart (2014). Assim,

a formação de administradores com pressupostos orientados pela sustentabilidade exige novas propostas pedagógicas interdisciplinares, em que a visão integrada, sistêmica e holística substitua os projetos pedagógicos disciplinares que privilegiam o processo de compreensão do aluno sobre sua realidade de forma fragmentada (DEMAJOROVIC e SILVA, 2012, p.45).

A falta de articulação entre as disciplinas faz com que os fenômenos organizacionais sejam estudados de forma independente. Mas, diante das atuais demandas organizacionais e sociais, exigem-se novas formas de gerar conhecimento e tomada de decisão (LANG *et al.* 2012). Para Macvaugh e Norton (2012), o potencial para mudanças inerente, principalmente aos alunos mais jovens, pode tornar-se limitado no ensino da Administração, na medida em que os alunos se tornam mais conscientes da existência de regras ligadas ao paradigma dominante nos negócios (MACVAUGH e NORTON, 2012).

Palma, Oliveira e Viacava (2011) pesquisaram a oferta de disciplinas relacionadas à temática sustentabilidade em cursos de graduação em Administração de universidades federais do Brasil. O estudo identificou uma deficiência nessa oferta. Das 40 universidades pesquisadas, apenas 13 possuem disciplinas obrigatórias relacionadas com a sustentabilidade nos cursos de Administração, sendo na maioria dos casos, ministrada na etapa final. No entanto, tal informação não permite afirmar que o assunto não esteja sendo trabalhado de forma transversal. Além disso, esta informação é anterior às diretrizes do MEC, o que pode ter alterado o cenário.

Outro estudo, realizado por Christensen *et al.* (2007), investigou como reitores e diretores de 50 Programas *Top de Master Business Administration* – MBA (classificados pelo *Financial Times* no *Ranking* Global de MBAs, em 2006) respondem a questões de inclusão e compreensão de tópicos como Ética, Responsabilidade Social Corporativa e Sustentabilidade em suas instituições. Os principais resultados indicam que: (i) a maioria dessas escolas exige que um ou mais desses tópicos seja inserido no currículo do curso e um terço das escolas

exige que todos os tópicos sejam abordados no currículo; (ii) há tendência da inclusão da sustentabilidade nos cursos; (iii) alto percentual de estudantes tem interesse nesses tópicos nas 10 primeiras escolas do *ranking*; e (iv) várias escolas estão ensinando tais tópicos usando técnicas de aprendizagem experiencial e imersão.

Christensen *et al.* (2007) também apontam que, em algumas das principais escolas de negócios do mundo, o motivo central para inserção das variáveis socioambientais em seus currículos ou práticas gira em torno do diferencial competitivo perante a concorrência. Afinal, há uma crescente expectativa de que as universidades disseminem a temática. Os alunos também demonstram esse interesse, o que reflete uma demanda por parte de quem está ingressando no ensino superior (MARAGAKIS e DOBBELSTEEN, 2013).

A literatura indica algumas possibilidades de integrar a sustentabilidade no currículo dos cursos de Administração. Conforme Raufflet (2014), essa integração apresenta formas e conteúdos bastante variados. Pode-se dizer que tais abordagens vão ao encontro das duas formas mencionadas por Ceulemans e De Prins (2010): horizontal ou vertical. Na integração horizontal a sustentabilidade perpassa diferentes disciplinas que fazem parte do currículo, é uma abordagem interdisciplinar e mais sistêmica. Já a integração vertical pode ser entendida como a organização de disciplinas separadas e isoladas, relacionadas a assuntos diferentes. Uma disciplina de Gestão Socioambiental pode ser um exemplo de integração vertical no currículo da Administração.

No entanto, essa abordagem segmentada e disciplinar, comum nas escolas de negócios, deve ser superada, particularmente no ensino da sustentabilidade (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013; SHRIVASTAVA, 2010), uma vez que esse conceito, com raízes e aplicações em diversos campos, precisa ser pensado a partir de uma visão mais integrada e holística (KURLAND *et al.*, 2010). De acordo com Thomas (2005), o ensino da sustentabilidade será mais efetivo se o tema estiver integrado ao núcleo de cada disciplina, mais do que se estiver presente de forma marginal, apenas com o intuito de dar visibilidade ao currículo. De qualquer modo, há de se ter cuidado com a superficialidade. Se a sustentabilidade estiver presente em assuntos como gestão estratégica ou finanças corporativas, por exemplo, sua presença de fato existe, mas pode ser apenas superficial (BENN e DUNPHY, 2009).

Para Kurucz, Colbert e Marcus (2013), as tradicionais regras de elaboração curricular podem ser desafiadas a partir de abordagens inter ou transdisciplinares e colaborativas, pouco comuns no ensino da gestão. A falta de pesquisa interdisciplinar é uma das barreiras trazidas por Velazquez *et al.* (2005) frente à aproximação entre educação e sustentabilidade. Esse

novo direcionamento pode ocorrer no planejamento de um programa, de uma disciplina ou de um projeto específico. A fim de oferecer estratégias práticas aos educadores, Nickel (2013) ressalta seis diferentes maneiras de incorporar a sustentabilidade aos currículos, sendo elas: (1) criar uma rubrica de avaliação de toda a organização, definindo o que se espera em termos de desempenho e como este será avaliado; (2) desenvolvimento de um novo programa sobre a temática; (3) adicionar um novo programa de sustentabilidade aos já existentes, o que pode ser planejado a partir de demandas locais e regionais; (4) criar uma disciplina ampliando um programa existente ou ofertá-la isoladamente para um determinado grupo de profissionais; (5) construir módulos de aprendizagem (conteúdo, prática e aplicação) voltados para “competências verdes” com base na análise das competências de cada disciplina; e (6) modificar padrões de desempenho em disciplinas já existentes, mantendo o conteúdo original, mas interligando-o à sustentabilidade.

De forma semelhante, mas complementar em alguns aspectos, Raufflet (2014) também mapeou quatro possibilidades de integrar a sustentabilidade nos currículos de Administração. A base da análise foi a relação entre a dimensão monodisciplinar *versus* dimensão interdisciplinar, e centrado nas empresas *versus* um sistema mais amplo. São elas: (1) integração por disciplina ou monodisciplinar; (2) integração baseada na estratégia/competitividade, a partir do alinhamento entre sustentabilidade e competitividade, trata-se de uma abordagem interdisciplinar com foco em melhorias organizacionais; (3) integração por aplicação, ao se oferecer um novo propósito às ferramentas de gestão, alinhado com a sustentabilidade; e (4) integração sistêmica, referindo-se à interdisciplinaridade e a uma mudança de foco analítico das organizações. Para o autor, as três primeiras formas não questionam os pressupostos consolidados no ensino da Administração, enquanto o último é mais radical com base na relevância das interações das sociedades humanas com a biosfera em que as organizações se apresentam (RAUFFLET, 2014).

Diante do exposto, o Quadro 6 sintetiza, de maneira geral, as possibilidades de integração da sustentabilidade nos currículos identificados na literatura analisada.

Quadro 6 – Possibilidades de integração da sustentabilidade no currículo

Perspectiva	Significado	Integração	Alguns autores
Disciplinar	A sustentabilidade é pensada de forma isolada, ou seja, sem relação com as outras disciplinas ou áreas do conhecimento.	Vertical	Erskine e Johnson, 2012; Rusinko, 2010a,b; Stead e Stead, 2010; Walck, 2009; Bremer e López-Franco, 2006; Roome, 2005; Pesonen, 2003.

Perspectiva	Significado	Integração	Alguns autores
Transversal	Presença da temática ao longo do currículo, por meio de uma atividade ou discussão específica em cada disciplina.	Horizontal	Palthe, 2013; Persons, 2012; Brumagim e Cann, 2012; Rusinko, 2010a,b; Benn e Dunphy, 2009; Rusinko, 2005; Kearins e Springett, 2003.
Interdisciplinar	Integração recíproca de diferentes disciplinas para tratar ou resolver questões específicas de determinada área que lhe seja comum, como a sustentabilidade. Envolve o compartilhamento de metodologia.	Horizontal ou vertical	Kurucz, Colbert e Marcus, 2013; Diamond e Irwin, 2013; Viswanathan, 2012; Miller <i>et al.</i> , 2011; Mochizuki e Fadeeva, 2010; Peoples, 2009; Sibbel, 2009; Stephens <i>et al.</i> 2008; Kevany, 2007; Onwueme e Borsari, 2007; Lidgren <i>et al.</i> , 2006; Martinez <i>et al.</i> , 2006; Juárez-Nájera <i>et al.</i> , 2006; Wheeler <i>et al.</i> , 2005; Warburton, 2003.
Multidisciplinar	Diferentes áreas do conhecimento se unem para ensinar sustentabilidade. Cada disciplina mantém sua própria metodologia e pode ser responsável por diferentes tópicos ligados ao tema.	Horizontal	Lozano <i>et al.</i> , 2013; Viswanathan, 2012; Anderberg <i>et al.</i> , 2009; Bremer e López-Franco, 2006; Juárez-Nájera <i>et al.</i> , 2006.
Transdisciplinar	Objetiva superar o conceito de disciplina, a partir da inclusão e interação de <i>stakeholders</i> como organizações, governo e sociedade.	Horizontal	Kurucz, Colbert e Marcus, 2013; Lozano <i>et al.</i> , 2013; Brundiens <i>et al.</i> , 2010; Stephens <i>et al.</i> 2008; Kevany, 2007; Steiner e Posch, 2006; Martinez <i>et al.</i> , 2006; Warburton, 2003.
Novo curso ou programa	Integração da sustentabilidade a partir da criação de um novo curso ou programa, como um MBA com foco na temática.	Vertical	Erskine e Johnson, 2012; Viswanathan, 2012; Stead e Stead, 2010; Rusinko, 2010a,b; Walck, 2009; Coopey, 2003; Pesonen, 2003.

Fonte: adaptado de Figueiró e Raufflet (2015).

Em geral, uma disciplina específica apresenta uma abordagem disciplinar. No entanto, alguns autores descrevem e discutem este tipo de integração vertical sob uma perspectiva interdisciplinar (DOBSON e TOMKINSON, 2012; VISWANATHAN, 2012; RUSINKO, 2010a; KURLAND *et al.*, 2010; SHRIVASTAVA, 2010; BARTH *et al.*, 2007; WELSH e MURRAY, 2003). A razão para uma abordagem interdisciplinar é que estudos em uma única disciplina são incompletos e podem não proporcionar oportunidades de aprendizagem suficientes para efetivamente superar as barreiras e atingir os objetivos educacionais ligados à sustentabilidade (SIBBEL, 2009; WELSH e MURRAY, 2003). Entretanto, essa sinalização por mudança pode ser retórica se não forem encontradas novas formas de transcender os convencionais processos e estruturas disciplinares (WARBURTON, 2003). Tanto a abordagem interdisciplinar e a transdisciplinar resultam da necessidade das aulas do ensino superior melhor refletirem experiências do mundo real (DIAMOND e IRWIN, 2013; BRUNDIERS *et al.*, 2010; LOZANO, 2010; STEINER e POSCH, 2006).

Para que isso aconteça, Warburton (2003) sugere que sejam identificados níveis que permitam relacionar e trabalhar um mesmo tópico ou conteúdo em diferentes disciplinas. O objetivo deve ser oferecer aos estudantes ferramentas conceituais de forma transversal, permitindo que reconheçam relações entre questões econômicas, ambientais e sociais. Para tanto, o autor indica alguns princípios que devem ser seguidos, como: disponibilizar uma ampla gama de conteúdos e materiais; ilustrar interconexões e interdependências; enfatizar o dinamismo em detrimento de estruturas e processos fixados; desenvolver habilidade de avaliação crítica sobre a temática. Desse modo, “embora o objetivo de longo prazo seja reconfigurar todo o currículo com a educação para a sustentabilidade em mente, um primeiro passo lógico será a introdução de material relevante em cursos existentes” (WARBURTON, 2003, p.48).

Para superar essa abordagem tradicional, sugere-se principalmente que a sustentabilidade seja discutida e ensinada a partir de uma visão transdisciplinar, e do aprendizado mútuo entre ciência e sociedade (HANSMANN, 2010). A complexidade que envolve a temática exige a contribuição de várias áreas do conhecimento, a partir de esforços colaborativos entre pesquisadores e *stakeholders* não-acadêmicos, gerando um aprendizado mútuo (LANG *et al.*, 2012). Neste sentido, a transdisciplinariedade é definida como:

um princípio científico reflexivo, integrativo e dirigido metodologicamente que visa a solução ou transição de problemas sociais e, simultaneamente, de problemas científicos relacionados, a partir da diferenciação e integração de vários campos científicos e sociais de conhecimento (LANG *et al.* 2012, n.p.).

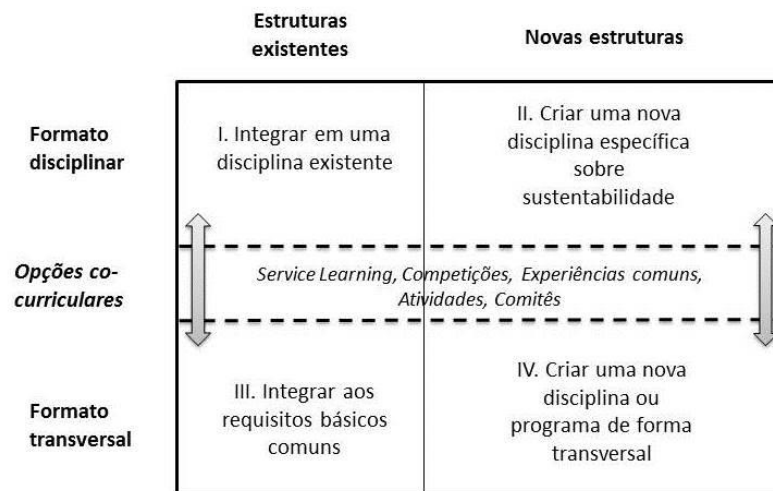
Trata-se de uma perspectiva que vai além das disciplinas acadêmicas, transcendendo o formato disciplinar ou interdisciplinar, a partir de interação e colaboração entre organizações, governo, pesquisadores, cidadãos, indústria. O ensino e a pesquisa com perspectiva transdisciplinar transcendem as fronteiras da ciência, pois tratam da cooperação entre diferentes atores da sociedade e a academia com o objetivo de enfrentar os complexos desafios da modernidade (SCHOLZ *et al.*, 2006), gerando co-produção de conhecimento, co-aprendizagem dos resultados e co-evolução de sistemas complexos e seu ambiente (SIDIROPOULOS, 2014). No entanto, esse formato ainda se mostra bastante distante dos padrões educacionais vigentes.

Benn e Dunphy (2009) exploraram justamente a possibilidade de envolver múltiplos *stakeholders*, a partir de interação entre professores, tutores, diretores e líderes da indústria no processo de mudança organizacional frente a uma reformulação curricular com a inserção da sustentabilidade. Os resultados indicam que o esforço de interação pode auxiliar no alcance dos objetivos propostos (BENN e DUNPHY, 2009). Outro estudo aponta que a inserção da

sustentabilidade em nível institucional levou a mudanças com ênfase nos aspectos ambientais, sociais, culturais e éticos das universidades, o que, segundo professores e gestores, gerou renovação e fortalecimento do compromisso com a instituição associados a uma maior compreensão dos seus propósitos (DAVIS *et al.*, 2003).

Quanto às possibilidades de operacionalização da integração, Rusinko (2010b) apresenta uma matriz de opções, ilustrando como a temática pode ser integrada ao currículo e às atividades extracurriculares. A Figura 4 traz a matriz, onde o Quadrante I demonstra a integração da temática num curso já existente, a partir de um novo tópico, um novo módulo, ou a inserção de casos e projetos. O Quadrante II representa a integração da sustentabilidade com enfoque em mais disciplinas específicas, a partir da criação de uma nova estrutura curricular. O Quadrante III, por sua vez, sugere inserir a temática a partir de estruturas já existentes, com enfoque interdisciplinar (entre duas ou mais disciplinas). Por fim, o Quadrante IV representa a integração da sustentabilidade por meio de novas estruturas, e com enfoque interdisciplinar (RUSINKO, 2010).

Figura 4 – Matriz de integração da sustentabilidade na educação em gestão



Fonte: Rusinko (2010b), p.510

Todas as opções oferecem vantagens e desvantagens, variando de acordo com a estrutura e o suporte organizacional exigidos, com o envolvimento e conhecimento dos professores em relação à temática, e com o nível de comprometimento organizacional. As alternativas apresentadas por Rusinko (2010) refletem os desafios inerentes à mudança e ao planejamento necessário a este processo de integração, independente da área. Esta pesquisa

está inserida nos quadrantes III e IV, ou seja, com enfoque na inserção transversal da temática nas diferentes ênfases da formação em Administração.

Demajorovic e Silva (2012) analisaram um curso de bacharelado em Administração com linha de formação específica em gestão ambiental. A principal característica do curso estudado foi a inserção da sustentabilidade de forma interdisciplinar, principalmente a partir de projetos integradores, desde o primeiro semestre, em detrimento de inserções pontuais ou disciplinas isoladas. Os resultados indicam que este tipo de formação gera competências como trabalho em equipe, entendimento de problemas de forma holística e negociação com atores sociais (DEMAJOROVIC e SILVA, 2012), cujo domínio é indispensável aos gestores.

Diante do exposto, pode-se dizer que a integração da sustentabilidade no currículo envolve uma colaboração multidisciplinar, associada a uma orientação interdisciplinar e ao estímulo a contatos horizontais entre professores de diferentes áreas (JUÁREZ-NÁJERA *et al.*, 2006). Conforme Roglio e Light (2009), o propósito central de um currículo integrado é demonstrar a inter-relação entre as várias áreas e funções da Administração e como elas trabalham juntas. Caso contrário, os estudantes terão dificuldade para lidar com problemas reais que exigem uma visão multidisciplinar. Nessa perspectiva, é essencial despertar o pensamento crítico nos estudantes. Para que isso aconteça, Roglio e Light (2009) sugerem a inclusão de alguns pontos durante a elaboração do currículo, tais como: entendimento da conexão entre sistemas natural e social; identificação de alternativas para a sustentabilidade; análise da dinâmica dos sistemas e seu impacto nas pessoas, organizações e sociedade; estudo das definições de decisão socialmente responsável e questões éticas no processo de tomada de decisão.

Essas constatações e demandas no *replanejamento* do ensino remetem à dimensão e aos desafios organizacionais, pois requerem um processo de engajamento entre professores associado ao seu reconhecimento sobre a importância de serem adotadas novas abordagens de ensino e aprendizagem, e atividades com a comunidade. Isso poderá auxiliar professores, estudantes e comunidade a cooperar na integração da temática sustentabilidade nos processos reais de tomada de decisão (LOZANO *et al.*, 2013; BENN e DUNPHY, 2009). De qualquer modo, nas palavras de Stubbs e Schapper (2011):

[...] não importa o quão inadequado ou fragmentado for o currículo, a sociedade não pode esperar as universidades estabelecerem programas integrados de sustentabilidade – e o Planeta também não. Pesquisas devem avançar a educação para a sustentabilidade a partir da investigação de mudanças transformadoras nos currículos (STUBBS e SCHAPPER, 2011, p.265).

Ainda assim, Holdsworth *et al.* (2008) criticam que as propostas de ordem curricular têm recebido maior atenção em detrimento de programas de desenvolvimento profissional, os quais poderiam capacitar professores e toda a comunidade acadêmica no processo de inserção interdisciplinar da temática sustentabilidade, além de colaborar para uma mudança cultural nas universidades. No entanto, o que esta tese busca explorar é que as dimensões coexistem, e não avançam separadamente. A dimensão curricular não se dissocia das dimensões contextual, organizacional e pedagógica, elas estão entrelaçadas e são interdependentes. A dimensão pedagógica será discutida na próxima seção.

2.5 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

[...] existe um clamor por acadêmicos que ensinem estudantes a serem efetivos líderes morais e tenham habilidades consistentes de cidadania – para que façam a coisa certa, não meramente que façam as coisas direito (STEINER e WATSON, 2006, p.424).

Assim, os desafios da sustentabilidade, interconectados em sua essência à ética e à cidadania, requerem transformação de costumes e comportamentos em nível individual e societal (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013). Para tanto, a educação para a sustentabilidade implica uma nova orientação para a prática letiva, enfatizando situações de aprendizagem ativas, experienciais, colaborativas e dirigidas para a resolução de problemas a nível local, regional e global (FREIRE, 2007). Assim,

[...] as práticas educativas ambientalmente sustentáveis apontam para propostas pedagógicas centradas na criticidade dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva. Essa mudança paradigmática implica uma mudança de percepção e de valores, gerando um pensamento complexo, aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir, em um processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação (JACOBI, RAUFFLET e ARRUDA, 2011, p.28).

Deste modo, entende-se que a perspectiva construtivista deve ser a base do ensino e da aprendizagem. Para Becker (2012), o construtivismo pressupõe uma pedagogia relacional, onde o aluno é o sujeito de seu aprendizado e constrói o conhecimento a partir da ação e da tematização desta. Em outras palavras, tem-se o aluno como sujeito e a sua ação como objeto do aprendizado, que ocorre por assimilação e acomodação. Nesse cenário, tem-se um educador que não acredita no modelo convencional de ensino, pois para ele, o conhecimento e

uma condição prévia de conhecimento não podem simplesmente serem transferidos da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Ao encontro dessa ideia, Paulo Freire concorda ao afirmar que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2011, p. 34). Para tanto, acredita-se em uma interação entre professor e estudante, remetendo ao conceito de interação trazido por Piaget (2003), a partir do qual num processo de assimilação e acomodação o aluno age e tematiza sua ação, assimilando sobre as estruturas cognitivas que já possui e acomodando para criar novas estruturas.

Na educação, os autores construtivistas mais citados são Jean Piaget, com a psicologia genética, preocupado em entender a gênese das estruturas cognitivas; Lev Vygotsky, com o construtivismo sócio-histórico, considerando a história cultural dos indivíduos, David Ausubel, com a teoria da aprendizagem significativa que busca entender como um novo conhecimento se liga aos subsunçores já existentes; e Humberto Maturana, com o construtivismo crítico que busca entender a evolução dos seres e sua autopoiesis. Neste momento, o intuito não é aprofundar cada uma destas perspectivas, mas sim apontar a sua interrelação com o ensino da temática sustentabilidade. Nos métodos que serão apresentados nesta seção é importante salientar o papel da cooperação, principalmente entre os próprios estudantes. De acordo com Piaget (1998), a cooperação baseia-se na reciprocidade, a qual nunca surgirá de uma relação assimétrica, mas sim de uma relação entre os pares. Enfatiza-se assim, a importância da relação entre alunos e não somente entre aluno e professor.

Também é pertinente mencionar os estudos de Paulo Freire, com abordagens pouco presentes na literatura quando se trata da relação entre educação, gestão e sustentabilidade, mas muito apropriadas para essa perspectiva. Paulo Freire é um dos educadores brasileiros reconhecido como um dos pensadores mais influentes da pedagogia do Séc. XX (GERHARDT, 1996). Ele propõe uma educação da liberdade, que é oposta à ‘educação bancária’ onde são depositados os conteúdos. Ensinar não pode ser uma simples transmissão de conhecimentos, um depósito bancário, pois deste modo o depositário perde a capacidade de criar (FREIRE 2011).

Neste cenário, um relevante desafio é o que se pode chamar da “educação dos educadores” e a sua capacidade e segurança em transmitir a sustentabilidade por meio do ensino (LOZANO *et al.* 2013; BRUMAGIM e CANN, 2012; PERSONS, 2012; WU *et al.*, 2010; SHRIVASTAVA, 2010; BOXER, 2008; COLLINS e KEARINS, 2007; WHEELER *et al.*, 2005; ROOME, 2005; KEARINS e SPRINGETT, 2003). Se integrar a sustentabilidade na formação significa promover autorreflexão, posicionamento crítico e ação social ou

engajamento, questiona-se o preparo dos professores em ensinar tais habilidades em sala de aula (RUSINKO, 2005).

Assim, a educação ligada à sustentabilidade não somente exige inovação no ensino e na aprendizagem, mas também desafia as habilidades dos educadores em gerar, produzir e adotar práticas inovadoras (BARTH e RIECKMANN, 2012). Ensinar a temática sustentabilidade exige uma mudança de uma tradicional abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno (ERSKINE e JOHNSON, 2012; RICHTER e SCHUMACHER, 2011; RANDS, 2009; SHEPHARD, 2008). Assim, em geral, os professores engajados em trazer o tema para as suas aulas enfrentam dois desafios de uma só vez: aprender sobre o conceito e questionar seus tradicionais modelos de ensino.

De acordo com Velazquez *et al.* (2005, p.386) “professores estão, ao mesmo tempo, aprendendo e ensinando sobre sustentabilidade. Na verdade, alguns educadores estão sendo ensinados em como ensinar sobre sustentabilidade; a maioria deles está aprendendo na área, mas neste processo erros são cometidos”. Nesta mesma direção, De Macedo, Freitas e Guerra (2014) em pesquisa com 100 professores de instituições públicas e privadas da cidade de Fortaleza (CE) indicam que, apesar da importância atribuída à temática, ainda não são percebidas ações efetivas na *práxis* do ensino. A referida pesquisa permitiu concluir que, naquele contexto, boa parte dos professores, além do comprometimento, necessita de capacitação antes de inserirem a temática em suas disciplinas, seja com relação ao conceito e suas implicações ou em relação às didáticas disponíveis (DE MACEDO, FREITAS e GUERRA, 2014).

Outro ponto é que as discussões ligadas à sustentabilidade geralmente assumem que todos os participantes possuem o mesmo entendimento a respeito da temática (SIDIROPOULOS, 2014; REID, PETOCZ e TAYLOR, 2009). No entanto, a realidade se mostra distante desse pressuposto e, conduzir uma discussão e uma abordagem crítica exige repensar a forma superficial que, na maioria das vezes, é adotada no ensino. Reid, Petocz e Taylor (2009) apontam a falta de familiaridade de alunos do ensino superior com a temática, o que segundo eles se dá pela amplitude com que os professores tratam o tema, gerando noções simplistas e inseguras por parte dos estudantes. Tratar adequadamente os problemas sociais e ambientais exige uma nova maneira de educar (HOLDSWORTH *et al.*, 2008). Independente da área de atuação, para um aprendizado efetivo envolvendo a sustentabilidade, é necessário desenvolver a habilidade de pensar de novas maneiras, a partir de diferentes visões de mundo (STUBBS e COCKLIN, 2008). A EpS pode dar início ao desenvolvimento dessas habilidades

e competências na formação, ao ser diferente das demais abordagens educacionais em se tratando de estrutura, conteúdo e didática (HOLDSWORTH *et al.*, 2008).

Assim, a gestão da educação deve encorajar diversas perspectivas, com o desenvolvimento de novas metodologias e *frameworks* que facilitem o entendimento da sustentabilidade inserida no ambiente de negócios (AUDEBRAND, 2010). De acordo com Stead e Stead (2010), ao longo dos anos, estudiosos descobriram que *frameworks* acadêmicos por si só não são suficientes para que a maioria dos estudantes efetivamente se preocupe e leve em conta a relação entre natureza e sociedade. Eles esperam por *frameworks* que complementem exemplos reais, e experiências práticas que tornem a sustentabilidade algo “palpável” no mundo dos negócios (STEAD e STEAD, 2010; DAVIS *et al.*, 2003).

Os tradicionais métodos e um modelo curricular focado em disciplinas isoladas, e geralmente com base em processos unidirecionais de ensino falham em desenvolver conhecimentos e habilidades capazes de se adaptar a uma nova e cada vez mais complexa realidade (SIBBEL, 2009; STUBBS e COCKLIN, 2008). Para tanto, os autores discutem técnicas de ensino e mudanças nos padrões que contemplem novas formas de pensar e diferentes pontos de vista. Isso requer essencialmente uma nova cultura de aprendizagem, incorporando processos flexíveis e participativos (BARTH *et al.*, 2007), em que a aprendizagem se dê a partir de experiências e trocas ao invés da mera memorização (STEINER e POSCH, 2006). Em outras palavras, os estudantes devem ser estimulados a serem aprendizes ativos ao invés de meros consumidores de conhecimento (JUÁREZ-NÁGERA *et al.*, 2006), ao encontro da perspectiva de Paulo Freire, mencionada no início desta seção.

O trabalho de De Melo, Brunstein e Godoy (2014) traz o relato e discussão acerca de algumas experiências didático-pedagógicas encontradas na literatura nacional e internacional. As autoras reuniram diferentes atividades de ensino que visam promover uma reflexão crítica acerca da temática sustentabilidade no exercício da gestão. A partir disto, identificaram três dimensões presentes nestas práticas: *instrumental*, *dos valores* e *institucional*. A primeira envolve ferramentas gerenciais e os conceitos necessários para a operacionalização dos pressupostos da sustentabilidade. A segunda dimensão, a dos valores, coloca em questão o que se valoriza em uma organização sustentável. Por fim, a dimensão institucional trata da capacidade das instituições promover propostas disciplinares e interdisciplinares (DE MELO, BRUNSTEIN e GODOY, 2014). De certa forma, essas dimensões assemelham-se às dimensões de análise desta tese, com a diferença de que o ponto de partida para as autoras supracitadas foi o enfoque nas questões didático-pedagógicas.

Esse processo mais dinâmico de aprendizagem pode ser alcançado de diferentes formas. A literatura apresenta várias estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser adotadas. Por exemplo, ao problematizar uma questão, os estudantes se tornam produtores de conhecimento ativos ao invés de “recipientes passivos” (WELSH e MURRAY, 2003). Outro elemento que contribui é a inclusão de problemas mais reais e métodos de resolução de problemas quando se ensina sustentabilidade (LOZANO, 2010). Nesta tese, estratégias ou técnicas referem-se ao formato de ensino adotado pelos docentes, enquanto as ferramentas são os recursos disponíveis para a aplicação das estratégias.

As estratégias mais frequentes são: (1) *Cases*; (2) Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning – PBL*), (3) Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*), (4) Aprendizagem Experiencial (*Experiential Learning*); (5) *Service Learning – SL*, (6) Aprendizagem Social, e (7) Aprendizagem Situada. Ressalta-se que *cases*, PBL e aprendizagem baseada em problemas são estratégias que fazem parte da aprendizagem ativa, que será discutida em seguida, no item 2.5.1. *Service learning* tem diferentes classificações, dependendo do autor ela se encaixa como aprendizagem ativa ou como aprendizagem experiencial. Nesta tese, SL será discutido dentro de aprendizagem experiencial, tendo em vista que a literatura oferece maiores subsídios para tal discussão. Outras sobreposições também são frequentes. Por exemplo, a aplicação de um projeto pode estar voltada para a realização de serviços em determinada comunidade, o que mistura aprendizagem baseada em projetos e o *service learning*.

O denominador comum dessas estratégias é que elas promovem, em diferentes graus, a mudança de um currículo mais centrado no conteúdo para um mais centrado nos estudantes, visando criar cidadãos responsáveis e promover o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas e o pensamento crítico (ANDERBERG *et al.*, 2009). As estratégias apresentadas possuem bases construtivistas e cada uma será discutida separadamente a partir da seção 2.5.2. Antes disso, primeiramente serão tecidas considerações acerca da *sustainability learning*, aprendizagem que resulta da interconexão entre as dimensões discutidas nesta tese.

2.5.1 Sustainability Learning

Trata-se de um termo ainda não muito explorado na literatura. Ainda assim, optou-se por tratá-lo separadamente por considerar que *sustainability learning* é o resultado que se espera no ensino da sustentabilidade. Outros autores utilizam a perspectiva da aprendizagem transformadora (STERLING, 2011), mas nesta tese a transformação e a aprendizagem esperada serão tratadas como *sustainability learning*, considerando que o enfoque da discussão é o ensino da sustentabilidade.

Portanto, é um conceito com maior amplitude em relação às abordagens discutidas anteriormente ou à educação para a sustentabilidade. Para Hansmann (2010), a motivação para comportamentos pró-sustentabilidade é o principal resultado da *sustainability learning*. Para tanto, podem ser adotadas as estratégias de ensino e aprendizagem discutidas nesta seção, levando em conta as particularidades de cada contexto, a fim de sensibilizar, conscientizar e promover o aprendizado que pode conduzir à mudança de comportamento.

Diante do exposto fica evidente que a mudança e a geração de aprendizagem dependem de muitos fatores. Quando se trata da temática sustentabilidade, as fragilidades ficam ainda mais evidentes, pois a interconexão entre o meio ambiente, a sociedade e a economia prevê uma abordagem bem distinta do padrão disciplinar e isolado presente nos diversos níveis de ensino. Percebe-se, portanto, que mesmo diante de intensos debates sobre a inserção da sustentabilidade em diferentes áreas, ainda permanecem inúmeras indefinições, dentre elas, a sua interface com outros campos de conhecimento e prática. Esta lacuna refere-se tanto à gestão empresarial quanto ao projeto pedagógico e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas para a formação de futuros administradores (GONÇALVES-DIAS, BELLOQUE e HERRERA, 2011). A essência da discussão é que problemas do “mundo real” não podem ser resolvidos pelos indivíduos de forma isolada, ao invés disso, eles exigem conhecimento e práticas coletivas, compartilhadas (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2005).

Realizada a explanação acerca da *sustainability learning*, a partir deste momento, passa-se à discussão teórica da aprendizagem ativa, tendo em vista que ela caracteriza grande parte das estratégias aqui presentes.

2.5.2 Aprendizagem ativa

Aprendizagem ativa é o termo empregado para pedagogias que envolvem a participação dos alunos por meio do seu próprio conhecimento sobre o assunto que está sendo discutido, envolvendo o estudante no processo de problematização, investigação e solução do problema, e reflexão crítica (MACVAUGH e NORTON, 2012). O aprendizado e o conhecimento são gerados e integrados a tarefas do dia a dia e experiências no trabalho (REYNOLDS e VINCE, 2004). Assim, a aprendizagem surge não apenas de teorias e conceitos, mas também do questionamento entre os alunos perante problemas que não lhes são familiares, o que torna esta abordagem voltada ao “aprender na prática” com crescente aceitação na educação em Administração (RAELIN, 2006).

De acordo com Raelin (2000), a aprendizagem ativa possui muitas variantes, mas alguns princípios são comuns, como: (1) aprendizagem ser adquirida em meio à ação e dedicada a tarefas manuais; (2) criação e utilização do conhecimento ser vista como atividade coletiva e; (3) usuários demonstrarem aptidão para “aprender a aprender”, com liberdade para questionar os pressupostos subjacentes à prática. Neste mundo da aprendizagem ativa Hunt e Weintraub (2004) chamam atenção para o papel do docente é, paradoxalmente, dar um passo atrás e servir como facilitador da autoaprendizagem e autodescoberta dos alunos.

A aprendizagem ativa tem foco em ferramentas que geram um engajamento cognitivo dos alunos e sempre há exposição prévia de questões teóricas ligadas ao tema em questão. Assim, embora o conhecimento abstrato possam auxiliar os estudantes, eles tendem a recorrer ao contexto – cultura, expectativas, ferramentas e outros arranjos institucionais – para ajudá-los a resolver os dilemas aos quais foram desafiados (LAVE e WENGER, 1991). Costumam ser utilizados trabalhos em grupo, estudos de caso, debates, pesquisa de campo, projetos, jogos, etc.; o que pode aumentar sua motivação e engajamento, desenvolvendo seu pensamento crítico e reflexivo, dentre outras vantagens (MACVAUGH e NORTON, 2012).

Reynolds e Vince (2004) corroboram afirmando que as abordagens de aprendizagem ativa – metodologias ativas – são bastante adequadas para a aprendizagem coletiva, social e crítica. E, porque a sustentabilidade é, pela sua natureza, um conceito que convida à ação, a aprendizagem ativa – preferida pelos estudantes – pode ser mais adequada (ERSKINE e JOHNSON, 2012) em detrimento à clássica transmissão passiva de conhecimento. As diferentes abordagens são apresentadas a seguir.

2.5.2.1 *Cases (case method)* e Casos para Ensino

A utilização de casos é uma técnica de ensino amplamente difundida e está relacionada à aprendizagem ativa. A sua base é a discussão, exigindo ativa participação dos estudantes que tratam de situações concretas relacionadas à gestão e tentam fornecer soluções ou recomendações para tais situações (MESNY, 2013). Desse modo, os estudantes podem buscar soluções para problemas e desafios reais. O professor age como um moderador e deve estar atento às implicações que seus questionamentos podem gerar e às respostas que se está buscando (AUDEBRAND, 2010).

No entanto, se por um lado, vários autores vêem esta técnica como uma boa opção para introduzir a sustentabilidade no ensino da Administração, considerando a problematização, as discussões e a reflexão crítica que podem emergir (PALTHE, 2013; KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013; PERSONS, 2012; ERSKINE e JOHNSON, 2012; VISWANATHAN, 2012; WU *et al.*, 2010; RUSINKO, 2010b; RANDS, 2009; PEOPLES, 2009; PORTER e CÓRDOBA, 2009; BOXER, 2008); por outro lado, existem limitações que devem ser consideradas, como o fato de nem sempre os casos serem fidedignos a determinadas realidades gerenciais, o que não leva a um aprendizado fiel e experiencial o suficiente (MESNY, 2013).

De acordo com Raelin (2006), basear-se na aprendizagem de sala de aula que é capaz de resolver casos de negócios, mas não problemas reais e complexos dos ambientes de trabalho, deixou de ser o suficiente. Portanto, dependendo da forma como a atividade é conduzida, os *cases* não podem ser considerados como técnicas de aprendizagem ativa. Além disso, em geral, o método tende a envolver o tomador de decisão em uma situação-problema bastante específica em detrimento de situações mais sistêmicas e complexas, essenciais à compreensão da sustentabilidade.

No ensino e na pesquisa ligados à temática sustentabilidade, Shephard (2008) menciona a utilização de casos transdisciplinares. Nesse método, problemas e soluções são discutidos a partir de diferentes perspectivas, ligando ciência e prática, num processo participativo entre estudantes, professores, comunidade e outros *stakeholders* (BRUNDIERS *et al.*, 2010). Assim, a principal diferença em relação ao estudo de caso clássico é a abordagem transdisciplinar.

Aqui também é pertinente mencionar os casos para ensino, que possuem formato um pouco diferente dos *cases* normalmente utilizados. Essa técnica surgiu como alternativa ao

método expositivo e foi introduzida inicialmente na *Harvard Business School*, no início do séc. XX. Em geral, eles são mais extensos e em Administração descrevem situações reais de negócios, detalhando aspectos críticos da vida organizacional. Os estudantes são chamados a analisar os dados apresentados, identificar as questões e os problemas-chave e propor soluções que façam sentido no contexto do mundo real. Dessa forma, geram discussões e análises sobre situações específicas, permitindo aos estudantes avaliá-las ou identificar problemas de acordo com uma variedade de cenários (IKEDA, VELUDO-de-OLIVEIRA, CAMPOMAR, 2006).

2.5.2.2 Aprendizagem Baseada em Projetos – PBL (*Project-Based Learning*)

A PBL também é trazida como uma forma de aprendizagem ativa. E, da mesma forma que Rusinko (2010), Hansmann (2010) também aponta as atividades de aprendizagem com base no desenvolvimento de projetos como uma das formas mais adequadas de abordar a sustentabilidade, tendo em vista que esta prática envolve uma participação mais ativa associada a experiências pessoais dos participantes, o que pode gerar um maior interesse nos resultados. Em outras palavras, é a mudança de foco do desenvolvimento dos indivíduos em direção à ação e à reflexão (REYNOLDS e VINCE, 2004).

Diferentemente do modelo tradicional de ensino, onde o professor é elemento ativo e os alunos são elementos passivos, na PBL os professores atuam como facilitadores e os alunos como elementos ativos. Assim, os estudantes devem ser orientados nas seguintes atividades que compõem o processo (MARKHAM *et al.*, 2008):

- Desenvolvimento da ideia do projeto,
- Decisão do escopo do projeto,
- Seleção dos padrões,
- Incorporação dos resultados simultâneos,
- Desenvolvimento, a partir da formulação do projeto,
- Criação do ambiente ideal de trabalho.

Neste método, portanto, a aprendizagem gira em torno das atividades que envolvem a elaboração e aplicação de projetos, que tem como base questões ou problemas que desafiam os estudantes a entendê-los e resolvê-los. Os períodos de tempo de aplicação da PBL

normalmente são prolongados, e culminam em apresentações ou produtos realísticos (THOMAS, MERGENDOLLER e MICHAELSON, 2003). Em geral, os professores que utilizam esse método o desenvolvem durante o semestre da disciplina.

2.5.2.3 Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*) e Pesquisa-ação

Trata-se de outro tipo de aprendizagem ativa que visa transformar os estudantes em pensadores independentes, capazes de resolver problemas complexos a partir da interação e troca de ideias com seus pares (RAUFFLET *et al.*, 2009). De acordo com Hung *et al.* (2008):

é um método de ensino que inicia o processo de aprendizagem dos estudantes pela criação da necessidade de resolver um problema autêntico. Durante o processo de resolução do problema, os estudantes conhecem o conteúdo e desenvolvem habilidades para tais resoluções, bem como as habilidades de aprendizagem autodirigida enquanto trabalha em direção à solução do problema (HUNG *et al.*, 2008, p. 486).

Deste modo, os estudantes engajam-se em diálogos onde aprendem a questionar, pesquisar e refletir sobre questões ligadas à sustentabilidade. Essa abordagem também enfatiza a aprendizagem por meio da resolução de problemas, com conteúdos baseados em desafios que incorporam cenários de diferentes *stakeholders* e conflitos de interesse, ultrapassando, assim, os limites disciplinares (DOBSON e TOMKINSON, 2012; ANDERBERG *et al.*, 2009). No ensino da Administração os professores podem realizar parcerias com empresas e trazer suas demandas reais para os alunos resolverem em sala de aula.

Por fim, outra estratégia que pode ser classificada como aprendizagem ativa é a pesquisa-ação, no entanto, é menos mencionada na literatura. Warburton (2003) traz a importância da pesquisa-ação para uma aprendizagem efetiva no contexto da sustentabilidade, apontando características-chave desta abordagem que a torna com grande valor educacional, tais como: objetiva aumentar a compreensão sobre determinado problema; preocupa-se com a melhoria da ação humana; enfatiza o interesse dos participantes; é uma prática colaborativa e participativa; tem foco em estudos de caso; é flexível, pois os problemas, objetivos e métodos podem mudar ao longo do tempo; permite reflexão, diálogo e visão crítica (WARBURTON, 2003). A próxima seção tem enfoque na aprendizagem experiencial.

2.5.3 Aprendizagem Experiencial (AE)

Outra abordagem apontada na literatura é a aprendizagem experiencial (*experiential learning*), que envolve atividades nas quais os estudantes aprendem a partir da experiência (VISWANATHAN, 2012; SHRIVASTAVA, 2010; PORTER e CÓRDOBA, 2009; COLLINS e KEARINS, 2007; RUSINKO, 2005; SPRINGETT, 2005; WHEELER *et al.*, 2005; ROOME, 2005). É definida por Kolb (1984) como o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência. Na literatura de educação e sustentabilidade essa teoria não chega a ser explorada e aprofundada, mas aparece como alternativa, muitas vezes como exemplo de aplicação, ao modelo educacional clássico.

A teoria da aprendizagem experiencial baseia-se na obra de proeminentes estudiosos que deram à experiência um papel central em suas teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano – John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers e outros – (KOLB, 1984). Assim, foi construída no conceito humanista de que as pessoas tem a capacidade natural de aprender (KAYES, 2002). O conceito implica que toda aprendizagem é uma reaprendizagem, partindo do pressuposto que ninguém adentra numa situação de aprendizagem sem nenhuma experiência ou ideia sobre o assunto em questão. Portanto, é essencial que os educadores relacionem essas ideias preexistentes ao processo de aprendizagem (ROGLIO e LIGHT, 2009).

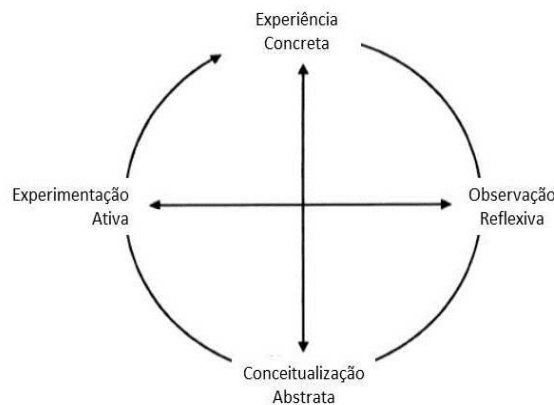
De acordo com Kolb e Kolb (2005), a AE geralmente é compreendida erroneamente como um conjunto de ferramentas e técnicas para fornecer aos estudantes experiências a partir das quais eles possam aprender. Mas, essa teoria foi construída com base em seis proposições compartilhadas pelos estudiosos acima mencionados (KOLB e KOLB, 2005):

1. A aprendizagem é concebida como um processo, não em termos de resultados. Para aprimorar a aprendizagem na educação superior, o foco inicial deve ser engajar o estudante num processo que inclua *feedback* sobre seus esforços de aprendizagem;
2. Toda aprendizagem é uma *reaprendizagem*. Aprendizagem é facilitada pelo processo que extrai crenças e ideias dos estudantes sobre um tópico que pode ser por eles examinado, testado e integrado com novas e refinadas ideias;
3. Conflitos, diferenças e discordâncias são os guias do processo;
4. A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo. Não é apenas o resultado da cognição, mas também envolve sentimento, comportamento e percepção;
5. A aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente e;

6. Aprendizagem é o processo de criação do conhecimento. A teoria da aprendizagem experiencial sugere uma teoria construtivista de aprendizagem por meio da qual o conhecimento é criado e recriado, em contraste com o corrente modelo educacional de transmissão de conhecimento, onde ideias preexistentes e fixas são transmitidas ao estudante.

A abordagem geralmente é definida como “aprender fazendo”. No entanto, o fato de aprender fazendo não garante que o “fazer” vai produzir resultados significativos, com a integração da experiência e componentes cognitivos, emocionais e comportamentais (HOOVER *et al.*, 2010). Segundo Kayes (2002), ação, cognição, reflexão e experiência representam quatro processos interdependentes que são necessários a uma aprendizagem holística. A teoria da aprendizagem experiencial integra estes processos no *framework* exposto na Figura 5, onde os envolvidos resolvem tensões emergentes entre experiência, reflexão, abstração e ação.

Figura 5 – Ciclo da Aprendizagem Experiencial



Fonte: Kolb (1984)

O modelo da AE retrata dois modos dialeticamente relacionados de apreender a experiência – Experiência Concreta e Conceitualização Abstrata – e dois modos dialeticamente relacionados de transformar a experiência – Observação Reflexiva e Experimentação Ativa. Sendo que, a AE é um processo de construção do conhecimento que envolve uma tensão criativa entre estes quatro modos de aprendizagem respondendo às demandas contextuais (KOLB e KOLB, 2005). Esse modelo tem base processual e foco nos extremos: concreto e abstrato, ativo e reflexivo. A dimensão que envolve o concreto e o abstrato representa como o indivíduo prefere perceber o ambiente ou apreender as

experiências à sua volta. A dimensão que envolve a ação e a reflexão representa como se prefere processar as informações e transformá-las em experiência (KOLB, 1984).

Tem-se assim, a reflexão pessoal como elemento crítico da aprendizagem experiencial. Sendo que, de acordo com Howorth, Smith e Parkinson (2012), o praticante que reflete irá se engajar em questionamentos críticos sobre determinados pressupostos e modelos mentais, irá buscar explicações e processos sistematizados e, ao fazê-lo, estará se desenvolvendo profissionalmente. Dito de outra forma, o ciclo de aprendizagem experiencial descreve um processo contínuo de aprendizagem que responde a demandas de ordem pessoal e do ambiente. A aprendizagem surge a partir da interação entre experiência, conceito, reflexão e ação, num processo cíclico, mas que não tem ordem pré-definida.

Na formação em Administração, Hoover *et al.* (2010) salientam a importância deste tipo de aprendizagem, pois enfatiza a aprendizagem pessoal como um todo, ativando simultaneamente as dimensões cognitivas, comportamental e emocional, além da mudança comportamental necessária à aquisição de habilidades. É uma abordagem que avança em relação aos métodos tradicionais dos educadores em Administração, com foco principalmente nos aspectos cognitivos da aprendizagem, e com técnicas expositivas de ensino (HOOVER *et al.*, 2010).

Roglio e Light (2009) corroboram ao mencionar que a AE é essencial na formação dos administradores, porque a conexão entre situações educacionais e as experiências dos gestores são genuínas, com a aprendizagem sendo gerada a partir da transformação das experiências. A discussão desses autores é construída com base na teoria da AE e, a partir disto, apresentam uma abordagem reflexiva para a educação em gestão. Segundo eles, a prática reflexiva de um executivo é composta pela interação entre três formas distintas de pensar: (1) pensamento conectivo – interpretando a realidade de uma forma sistemática e gerando soluções criativas para situações complexas; (2) pensamento crítico – questionando modelos mentais por detrás de pensamentos, decisões e ações; (3) pensamento pessoal – integrando propósitos pessoais à visão organizacional (ROGLIO e LIGHT, 2009). A próxima seção traz o *Service Learning*, técnica ligada à AE.

2.5.3.1 *Service Learning (SL)*

Este método combina instrução de sala de aula com projetos significativos em comunidades. A “*The National and Community Service Act of 1990*”, uma lei pública americana que incentiva o trabalho comunitário, define *service learning* como um método que (i) os participantes aprendem e se desenvolvem por meio da ativa participação em experiências de prestação de serviços cuidadosamente organizados que vão ao encontro das necessidades da comunidade; (ii) fornece aos estudantes a oportunidade de utilizar as habilidades e conhecimentos adquiridos em sala de aula; (iii) prevê tempo para que os participantes pensem, conversem ou escrevam sobre o que fizeram durante as atividades; e (iv) ajuda a promover o desenvolvimento do cuidado com o próximo, uma boa cidadania e a responsabilidade cívica (CNCS, 2015).

De acordo com Steiner e Watson (2006), os primeiros três elementos são características de atividades de aprendizagem experiencial (AE) e leva ao engajamento dos estudantes. O último elemento é o que diferencia o SL de outros tipos de AE. Godfrey, Illes e Berry (2005) e Pless, Maak e Stahl (2011) corroboram ao afirmar que o SL encontra legitimidade no modelo de AE proposto por Kolb (1984), pois assume que a aprendizagem acontece pela combinação de processos de conceitualização, experiência concreta e reflexão sobre a experiência.

A partir disto, os autores definem os 4R’s do método em questão: realidade, reflexão, reciprocidade e responsabilidade; cada um dos quais gera uma ampla base educacional e de experiência para os envolvidos (YORIO e YE, 2012; STEINER e WATSON, 2006). Assim, estudantes que participam de atividades dessa natureza aprendem conceitos, estratégias e dificuldades de implementação das propostas (BROWER, 2011) e, geralmente, demonstram um maior entendimento sobre questões sociais, além de alterar sua visão pessoal e obter ganhos em seu desenvolvimento cognitivo (YORIO e YE, 2012).

Pless, Maak e Stahl (2011) descrevem em seu estudo um projeto que visa desenvolver lideranças a partir de um programa integrado de SL que conta com o envio de grupos de estudantes a países em desenvolvimento para trabalharem em parceria com ONGs, empresas sociais ou organizações internacionais. Os autores explicam que o termo integrado se dá pelo uso de diferentes métodos, como avaliação 360°, *coaching*, atividades em grupo, aprendizagem baseada em projetos, meditação, yoga, sessões de *story-telling*, todos com o objetivo de alcançar aprendizagem em nível cognitivo, afetivo e comportamental. Os

resultados confirmaram a efetividade desta experiência intensiva em longo prazo no que tange o desenvolvimento e reforço de competências críticas para uma liderança global responsável (PLESS, MAAK e STAHL, 2011).

Aproximando da formação em Administração, o SL vem ganhando popularidade nas escolas de negócios ao complementar as abordagens tradicionais, pois é capaz de capturar dimensões de responsabilidade social enquanto reforça a aprendizagem acadêmica (YORIO e YE, 2012; STEINER e WATSON, 2006; GODFREY, ILLES e BERRY, 2005). De acordo com Brower (2011), os educadores da área de gestão podem esperar que essa estratégia desenvolva nos estudantes habilidades de pensamento crítico e valores que contribuam ao engajamento cívico e à cidadania corporativa.

Rusinko (2010b) salienta que o engajamento em projetos pode promover um aprendizado efetivo da sustentabilidade. Essas iniciativas permitem aos estudantes interagir com diferentes *stakeholders* e expandir sua percepção da relevância da sustentabilidade às organizações e à sociedade como um todo; é uma mudança de perspectiva de “aprender para a comunidade” para “aprender com a comunidade” (BRUNDIERS *et al.*, 2010). No entanto, Brower (2011) chama atenção que, apesar do SL unir atividades voluntárias em comunidades aos conteúdos das disciplinas, esta abordagem vai muito além do que meramente um voluntariado. Os docentes que desejam incorporar este tipo de atividade às suas disciplinas devem contar com apoio institucional e recursos. Assim, dada a quantidade de tempo, trabalho e energia envolvidos, o papel do docente é crucial para uma experiência significativa em SL (GODFREY, ILLES e BERRY, 2005).

2.5.4 Aprendizagem Social

A aprendizagem pressupõe mudanças, mas a aprendizagem individual e ações individuais isoladas, apesar de importantes, não são suficientes para reorientar as atividades humanas em escala global e local (HANSMANN, 2010). É necessária ação coletiva, coordenando esforços interdependentes, na qual o contexto social exerce papel essencial. Deste modo, a aprendizagem coletiva gerada pode atingir novos indivíduos (isoladamente ou em grupos) e gerar novos comportamentos. Dentre as abordagens de aprendizagem que tem como ponto de partida a experiência diária viva e vivida está a aprendizagem social, que considera a socialização e a aprendizagem como processos inseparáveis. Os indivíduos

produzem e são produtos das situações nas quais estão envolvidos. Em outras palavras, a perspectiva social da aprendizagem possibilita o entendimento sobre como as práticas são construídas e reconstruídas, seja em nível organizacional ou individual.

A perspectiva social da aprendizagem muda o foco de atenção do processamento da informação para os processos de interação e participação que proporcionam um contexto real de aprendizagem (GHERARDI *et al.*, 1998). Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser considerada como um fluxo contínuo de processos sociais, resultado de inúmeras conexões e interações entre os praticantes (HIGGINS e MIRZA, 2012), configurando a dimensão sociológica da aprendizagem, a partir da construção social. De acordo com Antonello e Godoy (2009), quando se utiliza a ontologia construcionista a aprendizagem é percebida como uma conversação aberta, a partir da contribuição da participação e da reflexividade.

Assim, o conceito de aprendizagem social envolve a aprendizagem dos indivíduos por meio da interação ou observação junto ao seu contexto social. Pode ser entendida como uma mudança de compreensão, que vai além do indivíduo e o situa em unidades sociais ou comunidades de prática por meio de interações entre atores e redes sociais (REED *et al.*, 2010). São características que tornam essa perspectiva interessante à temática socioambiental, tendo em vista que outras perspectivas tendem a ter um enfoque ou no indivíduo e no seu poder de agência, ou nos incentivos estruturais como determinantes para o comportamento humano (MAARLEVELD e DANGBÉGNON, 1999). Enquanto que, a aprendizagem social abarca o desenvolvimento de novas capacidades de relação entre agentes sociais, de forma que aprendam como colaborar e entender os diferentes papéis e capacidades uns dos outros (PAHL-WOSTL, MOSTERT e TÀBARA, 2008).

Deste modo, “o interesse na aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade está centrado na compreensão do poder que os processos sociais têm de instigar as pessoas a colaborar, compartilhar ideias, construir entendimentos comuns e promover mudanças positivas” (DE MELLO e GODOY, 2014, p.27). Tàbara e Pahl-Wostl (2007) apontam o contexto no qual os processos estão inseridos como elemento central para a aprendizagem social. Os autores mencionam que a interação com o contexto influencia na produção de um processo de mudança cíclico e interativo. Na aprendizagem social o contexto envolve estruturas de governança e o ambiente no qual as inter-relações e interações são estabelecidas (TÀBARA e PAHL-WOSTL, 2007), configurando um sistema de aprendizagem social. Assim, o mundo da prática permanece em fluxo constante, no qual a persistência e a mudança coexistem (HIGGINS e MIRZA, 2012).

Em seu estudo, Reid, Petocz e Taylor (2009) trazem que algumas universidades focalizam a inclusão de aspectos da sustentabilidade em todo o currículo, a partir de uma gama de diferentes perspectivas. Deste modo, os alunos tem acesso a diferentes pontos de vista relacionados à temática, mas geralmente o contato propriamente dito acontece *ad hoc*. Portanto, é equivocado sugerir que os alunos tenham acesso ao conhecimento e à ação apenas nos espaços formais de aprendizagem. Os estudantes desenvolvem seus pontos de vista, suas atitudes e aproximação com o tema por meio de interação com a família, grupos sociais, atividades escolares, mídia, dentre outros (REID, PETOCZ e TAYLOR, 2009).

Nesta tese busca-se ressaltar o vínculo da aprendizagem social com o ensino da sustentabilidade. Robinson (2004) indica a necessidade da sustentabilidade ser coproduzida, por meio de um processo essencialmente social, com participação ativa dos indivíduos. Deste modo, as práticas sociais podem promover as interações e mudanças necessárias (SHOVE, 2010). Portanto, o poder das coletividades pode impulsionar a ação individual, a partir de práticas sociais que considerem o compartilhamento de experiências, a interação e a colaboração.

Conforme Barth (2013), a sustentabilidade é mais do que nunca um desafio global e a educação desempenha um papel crucial como facilitador da aprendizagem social necessária à mudança nos padrões de comportamento. Para tanto, a aprendizagem ligada à sustentabilidade precisa ser entendida como um conceito multi-nível, envolvendo a aprendizagem individual e os processos de aprendizagem humana (HANSMANN, 2010), principalmente relacionados à interação social. Os desafios impostos pela sustentabilidade dependem tanto de processos individuais de aprendizagem quanto dos processos de aprendizagem coletivos, como grupos, organizações, nações e da humanidade como um todo (BULKELEY, 2006; HANSMANN, 2010).

Para tanto, é necessária a promoção de cooperação entre os indivíduos, uma vez que, em grupos, a construção de consensos e a aprendizagem mútua representam meios eficazes para lidar com interesses conflitantes de forma cooperativa e em direção à sustentabilidade (HANSMANN, 2010). Deste modo, mover-se em direção à sustentabilidade exige que a aprendizagem social leve em conta alguns aspectos como: o entendimento das pessoas acerca da importância de seus papéis, valores e crenças para a sociedade; um pensamento holístico e sistêmico; um olhar sobre a complexidade e interconexão dos ecossistemas e suas implicações para a ação social; evitar a interferência nos sistemas e ciclos naturais, reconhecendo os limites de crescimento (MILBRATH, 1989 *apud* OFEI-MANU e SHIMANO, 2012).

Como exemplo relacionado à relação entre sustentabilidade e Administração, Howorth, Smith e Parkinson (2012) utilizam em seu estudo a perspectiva social da aprendizagem para fornecer um entendimento mais aprofundado da aprendizagem inserida no contexto do empreendedorismo social. Eles chamam atenção aos educadores da área que empreendedores sociais com formação em esferas sociais e comunitárias são menos propensos a desenvolver determinadas habilidades de gestão e empreendedorismo, e as percebem como conflitantes com seus valores sociais (HOWORTH, SMITH e PARKINSON, 2012). Portanto, há de se ter cuidado na condução das atividades, tendo em vista que a tradicional visão funcionalista e de lucro a qualquer custo da Administração pode entrar em conflito com os novos valores despertados nos futuros gestores.

A EpS significa, sobretudo, a criação de um espaço para uma aprendizagem social transformadora (WALS, 2010). Mas, isto realmente acontecerá a partir do momento em que as mudanças no ensino representarem uma maior ênfase sobre o papel da educação superior como um agente na transmissão de mudança social, a ser conquistada pelos outros, ao invés da sociedade esperar que a educação seja a criadora de mudanças por si mesma (BRENNAN, 2008).

O desenvolvimento de uma nova postura e de novas atitudes que levem em conta questões sociais e ambientais exige iniciativas que vão além do conhecimento técnico. Para tanto, é necessário “buscar alternativas que integrem sistematicamente todos os envolvidos de modo a gerar soluções que possam contribuir não só com os interesses individuais, como também coloquem essa como uma questão de interesse e responsabilidades coletivas” (MADRUGA, 2009, p.31). Diante disto, a mesma autora menciona a necessidade de serem fortalecidos os laços de colaboração, participação, cooperação e solidariedade entre os cidadãos e também na esfera profissional.

2.5.5 Aprendizagem Situada

Esta perspectiva da aprendizagem contrasta com a maior parte das atividades de aprendizagem que costumam envolver conhecimento abstrato, fora de contexto. No entanto, muito do que é aprendido é específico à situação no qual ocorre a aprendizagem. Assim, Lave e Wenger (1991) argumentam que a aprendizagem é situada, inserida na atividade, no contexto e na cultura aonde ocorre, num processo chamado de “participação periférica

legitimada”. É uma visão da aprendizagem que considera como as circunstâncias da aquisição de conhecimento influenciam na cognição e, conseqüentemente, na transferência de conhecimento (BILLETT, 1996). Assim, uma das valiosas contribuições da aprendizagem situada é a ênfase dada à relação entre o que é aprendido em sala de aula e as demandas externas a esta (ANDERSON, REDER e SIMON, 1996).

Em outras palavras, pode-se dizer que a aprendizagem é situada na medida em que se relaciona com expectativas específicas de grupos e comunidades, bem como com as práticas que emergem em locais e contextos específicos (REYNOLDS e VINCE, 2004). Assim, a interação social e a colaboração são componentes essenciais. Segundo Leave e Wenger (1991), os aprendizes se tornam envolvidos em “comunidades de prática” que incorporam certas crenças e comportamentos a serem adquiridos.

Tais comunidades crescem a partir da convergência entre competência e experiência, diante da articulação entre algumas dimensões: iniciativa, engajamento mútuo e repertório (de conceitos, linguagem, ferramentas) (WENGER, 2000). Lave e Wenger (1991) definem uma comunidade de prática como sendo um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais ou sobrepostas. Wenger (2009) acrescenta afirmando que são formadas por grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo. A partir do trabalho coletivo e da interação, as pessoas buscam aprimorar o que fazem e resolver problemas.

Tais comunidades podem ser de variados tamanhos, com um núcleo central e vários membros periféricos, locais ou mundiais, pessoais ou virtuais, imerso em apenas uma organização ou reunindo pessoas de diferentes organizações, formalmente constituídos ou informais (WENGER, 2009). Essa mesma autora considera três características como essenciais para que uma comunidade seja considerada de prática:

1. Domínio: não se trata meramente de um grupo de amigos ou uma rede entre pessoas. Sua identidade é definida pelo domínio do interesse compartilhado, portanto, implica um compromisso com o grupo, com a causa compartilhada, além de competências que diferem os membros das outras pessoas;

2. Comunidade: para atingir os objetivos em cada domínio, os membros se engajam em atividades e discussões conjuntas, ajudando uns aos outros e compartilhando informações. Os membros devem interagir e aprender juntos, buscando coletivamente, formas para resolver problemas e;

3. Prática: os membros de uma comunidade de prática não são apenas pessoas que possuem um mesmo interesse, mas sim, são praticantes. De forma coletiva pode haver o desenvolvimento de ferramentas e o compartilhamento de experiências que permitem solucionar e enfrentar diferentes situações.

De acordo com Wenger (2009), a prática de uma comunidade é dinâmica e envolve a aprendizagem por parte de todos, há a construção de relações que permitem o aprendizado mútuo. Outro aspecto salientado por Wenger (2009) é que a prática compartilhada demanda tempo e acontece a partir de interações sólidas e sustentadas ao longo do tempo. Diante disto, estruturas podem ser definidas pelo envolvimento na prática e também há aprendizagem informal gerada a partir dessas comunidades (WENGER, 2009). Assim, pode-se afirmar que novas práticas não necessariamente surgem de fontes externas, mas pela participação em processos sociais de resolução de problemas dentro de uma comunidade (JARZABKOWSKI, 2004).

Por um lado, o conceito de comunidades de prática tem encontrado aplicação em negócios, governo, educação, associações profissionais, desenvolvimento de projetos, entre outros. Mas, por outro lado, o trabalho em equipe, a aprendizagem a partir de pessoas diferentes, o compartilhamento aberto da informação, são fatores que envolvem a vulnerabilidade, o risco e disposição em confiar que os processos de trabalho coletivo e as parcerias trarão benefícios mútuos aos envolvidos (HARGREAVES, 2004).

Quando se trata da temática sustentabilidade, as comunidades podem assumir variados formatos. De forma mais global, indivíduos que atuam na gestão integrada de recursos naturais acabam por formar uma comunidade de prática (TÀBARA e PAHL-WOSTL, 2007). Mas, outras pessoas interessadas no tema também podem constituir uma comunidade a partir da participação em ONGs, da consolidação de redes com outros profissionais, da formação de grupos de pesquisa, dentre outros. Na educação, por exemplo, as primeiras aplicações foram na formação de professores (WENGER, 2009; HARGREAVES, 2004) e também são importantes no processo de aprendizagem dos alunos, porém de forma mais profunda e duradoura.

Para Wenger (2009), as comunidades de prática afetam as práticas educacionais em três dimensões: (i) *internamente*: como organizar experiências educativas que fundamentem o aprendizado escolar por meio da participação em comunidades? (ii) *externamente*: como conectar a experiência de estudantes a partir da participação em comunidades mais amplas, que ultrapassem os “muros da escola”? e (iii) *durante a vida estudantil*: como atender as

necessidades de aprendizagem dos alunos por meio da organização de comunidades de prática relacionadas aos seus temas de interesse ao longo da sua formação? (WENGER, 2009).

Diante do exposto, pode-se dizer que tais comunidades podem estimular novas práticas de ensino, incentivar a participação dos alunos em projetos, proporcionar formação e capacitação de professores, promover interação entre instituições de ensino, aproximar universidade e sociedade, professores e direção, professores e alunos; etc. Portanto, essa perspectiva situada de aprendizagem que visa entender a atividade integrando o agente, a atividade e o mundo, todos mutuamente constitutivos e inter-relacionados, traz implicações para o ensino. Possivelmente a principal delas é que os educadores sejam hábeis a imaginar novas formas de integrar aprendizagem e ação, de forma que a aprendizagem seja gerada a partir da ação (REYNOLDS e VINCE, 2004).

Diante dos desafios impostos, a próxima seção traz algumas ferramentas presentes na literatura e que podem ser utilizadas pelos educadores na aplicação das diversas estratégias de ensino.

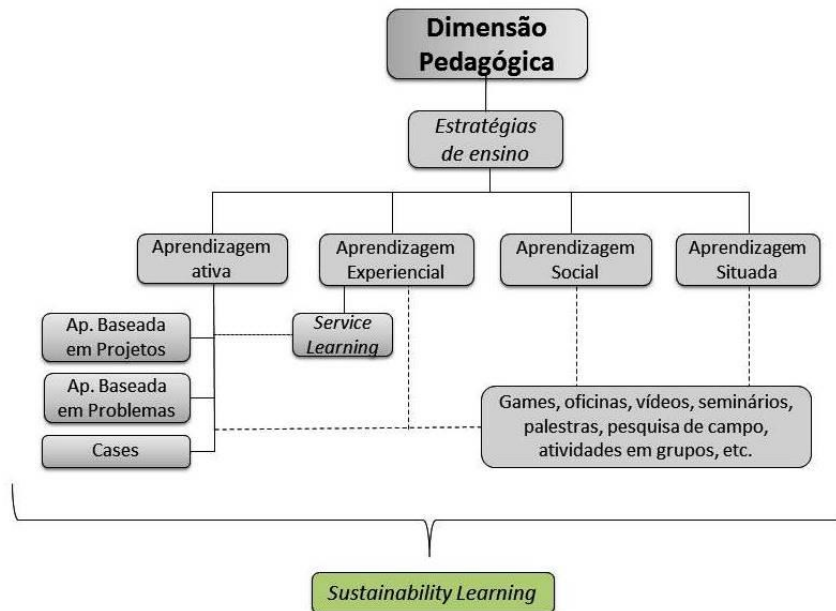
2.5.6 As ferramentas

Por fim, é agrupada neste tópico uma diversidade de ferramentas presentes na literatura que podem ser utilizadas pelos professores no ensino da sustentabilidade, por meio da interação e da reflexão crítica simultaneamente, tais como: gamificação (do inglês *gamification*), discussões em grupos, seminários, palestrantes convidados, viagens de estudos, *brainstorming* para geração de ideias, e oficinas (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013; VISWANATHAN, 2012; PERSONS, 2012; ERSKINE e JOHNSON, 2012; SHRIVASTAVA, 2010; WU *et al.*, 2010; PORTER e CÓRDOBA, 2009; RANDS, 2009).

Uma das ferramentas que vem sendo introduzida na educação é a gamificação. Trata-se do uso de mecanismos de jogos com o objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento. Os jogos encorajam as pessoas a adotarem determinados comportamentos, familiarizarem-se com a tecnologia, aprenderem de forma mais rápida e ágil e, assim, tornam mais agradáveis algumas tarefas, gerando mais estímulo no processo de aprendizagem (VIANNA *et al.*, 2013). Outro ponto interessante mencionado por Vianna *et al.* (2013), é que o jogo proporciona um sistema de *feedback* constante que informa ao jogador onde ele se encontra em ol caminho a ser percorrido.

Em geral, a literatura não apresenta as bases pedagógicas ou uma análise crítica dessas estratégias. Elas aparecem como alternativas que enfatizam a necessidade de mudança de um modelo de ensino clássico para um mais interativo, em que os estudantes participem de forma a co-construir o conhecimento. Quanto às ferramentas, as mesmas não estão restritas à determinada estratégia, conforme pode ser visualizado na Figura 6 que sumariza as estratégias de ensino apresentadas neste capítulo, cujo intuito é alcançar a chamada “*sustainability learning*”, gerando profissionais habilitados a resolver os complexos problemas ligados à temática sustentabilidade.

Figura 6 – Dimensão Pedagógica: aprendizagem e estratégias de ensino



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando atender aos objetivos traçados, neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que contemplam a natureza e o método de pesquisa, bem como as técnicas de coleta e análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir de um estudo de natureza qualitativa, buscou-se explorar o contexto onde os fenômenos ocorrem. Optou-se pela pesquisa qualitativa devido à importância de ouvir e se aproximar dos atores, conhecer suas ações e as interações sociais, em busca de uma maior riqueza de detalhes. Na pesquisa qualitativa, “as interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais” (FLICK, 2009, p.8). Portanto, foram utilizadas múltiplas fontes de evidências, distintas e complementares, o que também permitirá linhas convergentes de investigação e triangulação dos dados, conforme propõe Yin (2010). Além disso, as abordagens qualitativas têm como função a identificação e refinamento de problemas de pesquisa, auxiliando na formulação ou teste de estruturas conceituais, normalmente envolvendo o uso de amostras reduzidas ou estudos de caso (HAIR JR., 2005).

Esta pesquisa caracteriza-se também como exploratória e descritiva. Exploratória por se tratar de um problema de pesquisa com um enfoque ainda pouco explorado em estudos anteriores. De acordo com Tripodi, Fellin e Meyer (1981, p.65): “estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que têm como finalidade a formulação de um problema ou questões, [...] aumentando a familiaridade de um investigador com um fenômeno ou ambiente para uma pesquisa futura mais precisa”. E descritiva, pois busca descrever o comportamento dos fenômenos e identificar características de um determinado problema (COLLIS e HUSSEY, 2005).

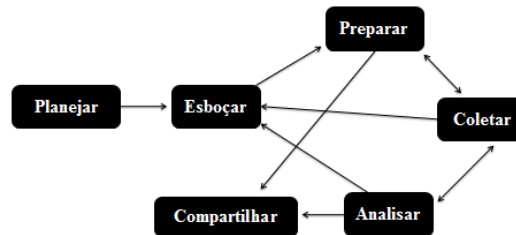
3.2 MÉTODO DE PESQUISA

Para esta investigação empírica foi utilizado como estratégia de pesquisa o estudo de caso. A escolha está alinhada com as três situações mencionadas por Yin (2013) para a utilização deste método: (1) quando a questão de pesquisa é mais explanatória, do tipo “como” ou “por que”; (2) quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre situações comportamentais envolvidas e; (3) quando o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo, num contexto real (YIN, 2013). Ressalta-se que nesta tese a questão central é do tipo “quais”, mas para respondê-la é necessário entender “como” a sustentabilidade está presente nas IES a partir de cada dimensão proposta. Configurando assim, o entendimento dos vínculos operacionais que devem ser traçados, em detrimento de meras frequências ou incidências (YIN, 2010).

Outra justificativa para a utilização desse método é por se tratar de uma modalidade de pesquisa indicada quando se pretende entender a dinâmica da vida organizacional, tanto com relação às atividades e ações formalmente estabelecidas quanto às informais (GODOY, 2006). Em suma, é usado quando se deseja entender em profundidade um fenômeno da vida real, levando em conta importantes condições contextuais pertinentes ao estudo (YIN, 2010).

De acordo com Stake (2005), o método é ao mesmo tempo um processo de investigação sobre o(s) caso(s) e o produto deste mesmo processo, e ganha credibilidade mediante uma criteriosa triangulação de descrições e interpretações realizada continuamente, durante todo o período do estudo. Documentar as informações exige bastante tempo para planejar, obter o acesso, coletar os dados, analisar e escrever. Assim, em muitos estudos não há estágios definidos, o desenvolvimento é contínuo e a escrita já inicia logo nas observações preliminares (STAKE, 2005). Deste modo, pesquisas desse tipo envolvem um processo linear, mas iterativo (YIN, 2013), conforme exposto na Figura 7.

Figura 7 – Estudo de caso: processo iterativo



Fonte: Yin (2013)

Sob uma perspectiva crítica e interpretativa, o estudo de caso apresenta vantagens como: permite que o pesquisador reúna dados ricos e detalhados; dá suporte à ideia de que o comportamento humano é melhor entendido a partir de experiências vividas num contexto social e; ao contrário de pesquisas experimentais, pode ser realizado sem hipóteses pré-determinadas (WILLIS, 2007). Dito de outra forma, “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p.39).

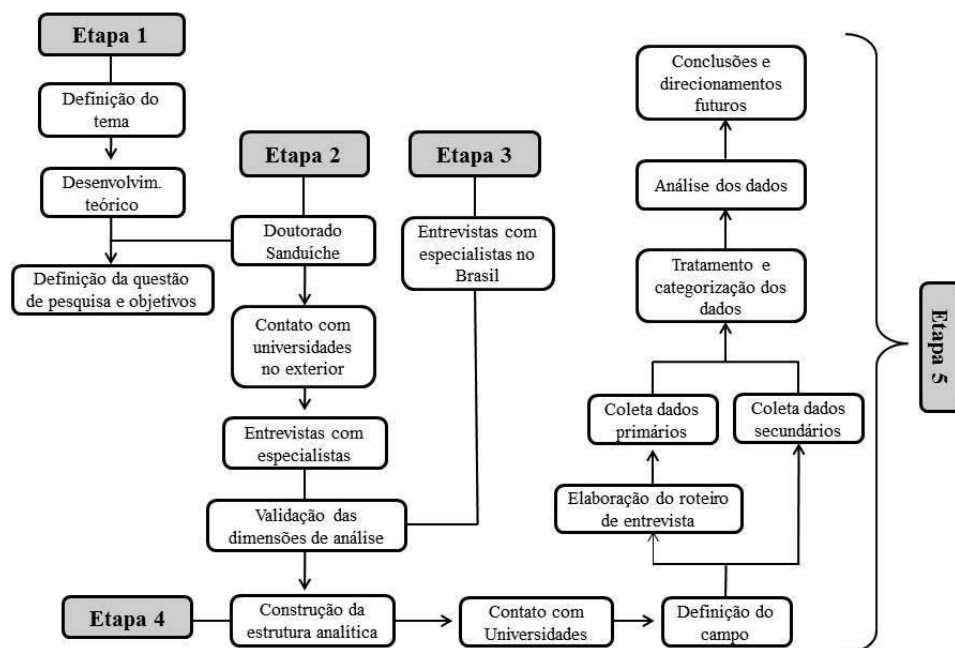
Ao ser realizado, o estudo de caso permite a generalização de proposições teóricas (generalização analítica) ao invés de enumerar frequências (generalização estatística). Na generalização analítica uma teoria previamente desenvolvida é usada como padrão, com o qual são comparados os resultados empíricos do estudo de caso. Assim, tais resultados são generalizáveis às proposições teóricas. Portanto, a teoria desenvolvida de forma apropriada é o nível em que ocorrerá a generalização dos resultados (YIN, 2010).

Visando dar maior robustez e consistência ao estudo, e também para permitir análises comparativas, optou-se pela realização de um estudo de casos múltiplos. A primeira unidade de análise é o curso de graduação em administração de uma universidade pública federal, e a segunda unidade é o curso de graduação em administração de uma universidade privada. Os critérios de escolha estão detalhados no item 3.3.8 desse capítulo.

3.3 DESENHO DE PESQUISA

A pesquisa realizou-se a partir de cinco etapas complementares, conforme exposto na Figura 8. As etapas dois e três são integradas, por isso o termo “exploratória” está presente nas duas fases. Todas serão detalhadas neste capítulo.

Figura 8 – Etapas da pesquisa



3.3.1 Primeira etapa: delineamento da pesquisa

Esta etapa contemplou a definição do tema de pesquisa seguida do desenvolvimento do referencial teórico e da elaboração da questão e objetivos. Ressalta-se que, conforme o referencial teórico e a segunda e terceira etapas foram transcorrendo, alguns refinamentos necessários foram sendo realizados nos objetivos da pesquisa. Outro ponto importante dessa fase é que o aprofundamento do referencial também aconteceu em paralelo às demais etapas, especialmente no período de realização do doutorado sanduíche, que compõe a próxima fase da coleta de dados.

3.3.2 Segunda etapa: exploratória no exterior

Tendo em vista que o desenho da pesquisa qualitativa não pode ser rigidamente delineado antes da pesquisa de campo (PATTON, 1990), optou-se por realizar uma etapa exploratória com o objetivo validar as dimensões de análise encontradas na literatura e, por conseguinte, estruturar as etapas seguintes. Para tanto, foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro semi-estruturado com especialistas no tema em questão.

No total foram realizadas 11 entrevistas, das quais sete foram realizadas durante o doutorado sanduíche, com especialistas que fazem parte de IES localizadas no Canadá e EUA. O Quadro 7 traz a caracterização dos entrevistados na ordem em que aconteceram os encontros. As entrevistas com especialistas no exterior aconteceram no período de Agosto/2013 a Junho/2014, com média de duração de 40 minutos cujo roteiro pode ser consultado no Apêndice A.

Quadro 7 – Especialistas entrevistados no exterior, instituição e função

Entrevistado		Instituição	Função
E1	Emmanuel Raufflet	HEC – Montreal, Canadá	Prof. Associado – Departamento de Gestão. Foco nas dimensões sociais da gestão de recursos naturais.
E2	Catherine Durré	HEC – Montreal, Canadá	Diretora de Aprendizagem e Inovação Pedagógica.
E3	Francisco Loiola	UdM – Universidade de Montréal	Professor Associado da Faculdade de Ciências da Educação.
E4	Paul Shrivastava	Concordia University – Montreal, Canadá	Diretor do David O’Brien Centro para Empresas Sustentáveis.
E5	Stuart Hart	University of Vermont – EUA	Prof. no MBA em Empreendedorismo Sustentável (SEMBA).
E6	William L. Cats-Baril	University of Vermont – EUA	Prof. Associado na Escola de Negócios e diretor do MBA em Empreendedorismo Sustentável (SEMBA)
E7	Amelia Clark	University of Waterloo – Canadá	Profa. Assistente na Escola de Ambiente, Empresa e Desenvolvimento e diretora do Mestrado em Ambiente e Negócios.

As entrevistas com renomados especialistas e a visita às IES nas quais eles atuam, oportunizaram o contato com uma espécie de *benchmarking* envolvendo a presença da temática sustentabilidade no ensino da Administração. A riqueza de informações advindas das entrevistas e de dados secundários destas instituições foi essencial para a condução da segunda etapa, no Brasil.

3.3.3 Terceira etapa: exploratória no Brasil

Esta etapa foi realizada com o intuito de conhecer a percepção de especialistas brasileiros no que tange a presença da sustentabilidade na formação em Administração no país. Além disso, foi o momento de tomar conhecimento acerca da perspectiva do MEC e do INEP quanto ao tema, a partir da entrevista com a sua Diretora de Avaliação da Educação Superior (Apêndice B). Nessa fase, as entrevistas ocorreram nos meses de Agosto e Setembro/2014, com duração de 23 a 47 minutos. O Quadro 8 traz a caracterização dos especialistas seguindo a ordem em que ocorreram as entrevistas.

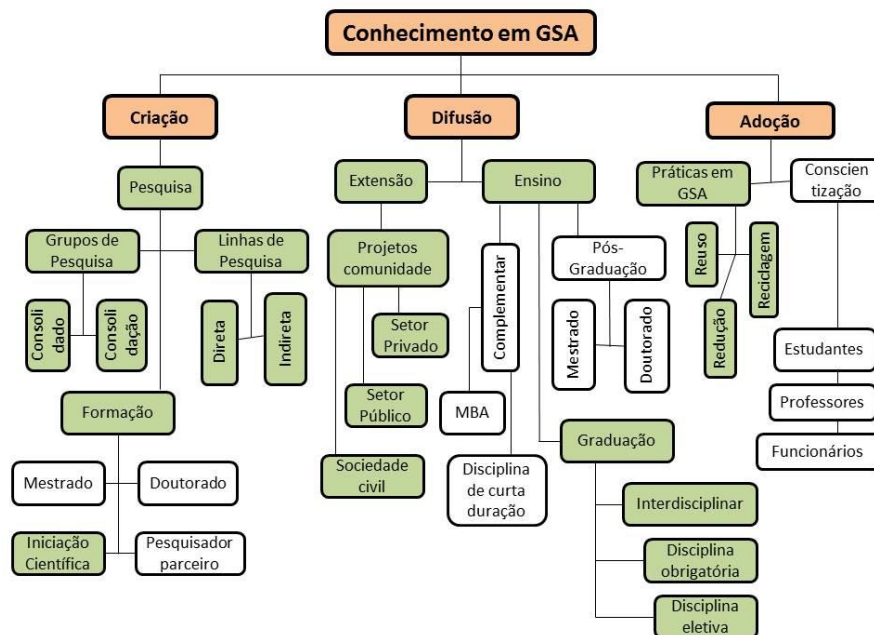
Quadro 8 – Especialistas entrevistados no Brasil, instituição e função

Entrevistado		Instituição	Função
E8	Cláudia Griboski	Ministério da Educação – MEC.	Diretora de Avaliação da Educação Superior (DAES) – INEP
E9	Janette Brunstein	Universidade Presbiteriana Mackenzie.	Profa. Adjunta no PPGA. Foco em educação para sustentabilidade; aprendizagem social e sustentabilidade.
E10	José Carlos Barbieri	Fundação Getúlio Vargas – FGV.	Prof. Adjunto do Depto. de Administração e Operações. Foco em Inovação e Gestão Socioambiental.
E11	Roberto Patrus M. Pena	PUC – Minas Gerais.	Professor Adjunto no PPGA. Foco em Responsabilidade Social Empresarial, Ética nos Negócios e Valores Organizacionais.

3.3.4 Quarta etapa: construção da estrutura analítica

A partir dos subsídios das etapas exploratórias, o passo seguinte contemplou a construção da estrutura analítica que serviu de base para a fase empírica. Conforme já exposto na Introdução desta tese, a presente pesquisa une as propostas de Jabbour (2010) e Kurucz, Colbert e Marcus (2013). O primeiro propõe um modelo de análise da contribuição das escolas de negócios no papel de criadoras, disseminadoras e adotantes de conhecimentos em gestão ambiental. A partir de uma abordagem holística, o autor considera atividades como ensino, pesquisa, extensão e gestão da instituição de ensino. O modelo proposto por Jabbour (2010) está exposto na Figura 8.

Figura 8 - Modelo de análise da contribuição das escolas de negócios no papel de criadoras, disseminadoras e adotantes de conhecimentos em gestão ambiental



Fonte: Jabbour (2010)

Para o escopo desta pesquisa propõe-se uma nova estrutura analítica com base em alguns elementos do modelo original (em verde na Figura 8), tendo em vista a sua presença na literatura e posterior validação com os especialistas. Para tanto, foram realizadas adaptações provenientes (i) da revisão de literatura, (ii) do contexto brasileiro, (iii) da ênfase no curso de graduação em Administração e (iv) das entrevistas com especialistas – primeira e segunda fases da coleta. Além disso, a nova proposta analítica integra as quatro dimensões operacionais da educação em gestão – contextual, organizacional, curricular e pedagógica, trazidas por Kurucz, Colbert e Marcus (2013) e confirmadas na fase exploratória desta tese. A validação com especialistas e os elementos advindos das entrevistas são detalhados no próximo item.

3.3.5 Validação com especialistas

O processo de validação do referencial teórico e das dimensões de análise realizadas com especialistas brasileiros e estrangeiros é o resultado da primeira e da segunda etapas da

coleta de dados. Deste modo, o conteúdo serviu de base para a definição das categorias de análise que compõem a quarta etapa da pesquisa.

O Quadro 9 traz elementos de cada dimensão identificados nas entrevistas e utilizados no processo de categorização, bem como os trechos correspondentes a cada um. Ressalta-se que o principal intuito das entrevistas com os especialistas foi a validação do referencial teórico e das dimensões de análise. No entanto, a riqueza das conversas também permitiu a sua utilização na análise dos resultados.

Quadro 9 – Trechos das entrevistas, elementos extraídos e especialistas entrevistados

	Trecho da entrevista	Elemento extraído	Especialista
Dimensão Contextual	Eu acho que na universidade muito mais que qualquer outra coisa foi a força da lei e a cobrança do MEC pelo sistema Sinaes. (...) Então de certa forma foi esse movimento de pressão e eu acho que agora nós precisamos seguir para outro patamar.	Exigência legal	E9
	A EA ser considerada como requisito legal [na avaliação do MEC] foi um grande passo para a implementação das diretrizes curriculares nacionais.		E8
	Eu acho que há um imperativo cultural, todos estão sentindo que esta [a sustentabilidade] é uma direção [...] e há também uma vantagem competitiva que a sustentabilidade traz às empresas. [...] Isso se encaixa em uma lógica natural dos negócios e as escolas de negócios estão reagindo: ok, se as companhias querem fazer isto nós temos que ter habilidade para dar o suporte necessário.	Cultura local e demanda das empresas	E4
	Eu acho que tem uma demanda dos estudantes, eles estão entendendo melhor a necessidade dessa formação. Eu não consigo ver essa implementação do projeto dos cursos só aspecto formal para atender as diretrizes (...).	Demanda dos estudantes	E8
	(...) na universidade pública os professores de certa forma eles... vamos fazer uma reunião, vamos fazer um evento, se não querem não vão participar e como não há nenhuma punição, não há nada. Na instituição privada se o diretor convoca para uma reunião, os professores vêm, da instituição pública não é assim, os mecanismos “coercitivos” não são os mesmos.	Natureza da instituição	E9
	Dimensão Organizacional	A instituição tem que dar o exemplo, os funcionários tem que estar trabalhando com isso, você tem que mostrar que a organização se preocupa com isso. (...) compromisso da alta direção, compromisso que se traduz em recursos, em políticas. (...) não adianta jogar tudo para o professor, ele é importante, mas a instituição tem que mostrar a cara se ela está a fim de promover essas mudanças, porque aí ela vai dar condições para os professores.	Compromisso da instituição
O que eu acho que é o grande problema é a incoerência entre aquilo que a gente prega na sala de aula e o próprio campus da universidade, a própria instituição de ensino, e até o comportamento de alguns professores (...) você tem atitudes em sala de aula que jogam contra, o próprio posicionamento do professor.		E9	
A transdisciplinariedade é muito difícil devido a fatores organizacionais, as instituições de ensino não são planejadas para terem um perfil transdisciplinar. São desenvolvidas para serem <i>top-down</i> , divididas em silos.		Estrutura organizacional e transdisciplinariedade	E1
A gente conseguiu colocar o projeto pró-adm no projeto pedagógico		Interesse e	E9

	da instituição. Então ele se institucionalizou, e a EpS está no projeto pedagógico, então ela tende a acontecer de alguma maneira.	participação em projetos sobre o tema	
	Existe entre os professores aqueles que são mais sensibilizados a essa causa ou a esse problema, e há aqueles que estão tão ocupados, que não abordam nos programas porque não está ligado diretamente às suas disciplinas.	Interesse pelo tema e falta de tempo	E3
	(...) os cursos de formação não contam nada para a avaliação do pesquisador. Então todos querem produzir artigos e não cursos de formação.	Formação docente continuada	E11
	Sempre há resistência quando se trata de algo que é imposto os professores tendem a resistir.	Resistência à mudança	E3
	A instituição hoje tem o GRI (<i>Global Reporting Initiative</i>) que também tem um indicador que começa a pensar do ponto de vista do campus em relação a sustentabilidade, isso nos fortalece.	Indicadores	E9
	Temos na instituição a semana pedagógica, então eu trago oficinas voltadas à formação docente pra sustentabilidade, troca de experiências (...).	Comunicação interna	E9
	O primeiro passo é tentar construir um grupo docente, porque existem muitos que quando escutam sobre sustentabilidade, especialmente os que não estão envolvidos nesta perspectiva, que pensam que os negócios são inimigos. O primeiro passo é ter uma espécie de conversa séria de envolvimento (...).	Comprometimento	E5
	Espaços de discussão coletiva faz muita falta, acho que esse seria um elemento muito agregador para as diretrizes, é o compromisso com implementação de um projeto que é coletivo. (...) Quando você tem uma coordenação de curso que tem esse olhar, que congrega, que chama, que discute, você tem muito mais chances de se desenvolver.	Papel da coordenação do curso	E8
Dimensão Curricular	Uma porta de entrada que eu acho são as disciplinas de Gestão Ambiental, o que não resolve, mas pode dar <i>insights</i> , já que você não consegue levar para todas as outras disciplinas que alguma tenha, mas não é satisfatório. Falo de uma ou duas disciplinas quando é ausente essa integração.	Abordagem disciplinar	E10
	O fato de que ter uma disciplina sobre o tema faz com que os alunos aprendam sobre isso.		E7
	Na concepção do que é interdisciplinaridade eu acho que nós não temos ainda experiências nesse campo. O que a gente tem são algumas iniciativas que são muito interessantes. Mas porque dois ou três professores que se conversam, que são engajados e conseguem fazer isso, às vezes até informalmente.	Abordagem interdisciplinar	E9
	Eu não sei se você pode forçar isso de forma transversal. Maybe to co-teaching. Eu penso que é uma nova forma de contratação, contratar pessoas que tenham formação complementar em sustentabilidade.	Abordagem transversal	E7
	Um aspecto muito importante é que os professores são formados e estão atuando nas IES, e eles não tiveram essas questões de transversalidade na sua formação.	Formação dos professores e abordagem transversal	E10
	Transdisciplinariedade é a melhor quando de fato há compartilhamento, quando todos os membros do time realmente sabem do que estão falando, quando há um projeto real. Mas, se você tem um professor que não acredita no tema, não funciona, precisa haver comprometimento e compartilhamento entre o time. Se não for compartilhado o melhor é que seja disciplinar.	Abordagem transdisciplinar	E2
	Com frequência eu digo que a sustentabilidade passou a ter boas disciplinas ligadas à gestão e meio ambiente, mudanças climáticas,	Abordagem disciplinar,	E4

	responsabilidade social e governança. Mas são todas disciplinas individuais, isoladas. E não acho que temos tanto quanto deveríamos, precisamos desenvolver mais. [...] Há grandes passos que precisamos seguir. Eu gostaria de ver mais disciplinas e um movimento em direção à multi e transdisciplinaridade e também trabalhos de engajamento com a comunidade.	multidisciplinar e transdisciplinar	
	Como agente transformador é importante que o professor desenvolva atividades aplicadas e gere no aluno uma mudança mais duradoura, que acontece ao aluno se engajar em atividades sociais e ambientais.	Atividades de extensão	E11
	Extensão que é uma área que eu acho maravilhosa e que eu acho que a gente deveria aproveitar muito mais, a gente acaba não se dedicando, porque o ensino e pesquisa acabam tomando todo o nosso tempo. (...) eu acho que isso complementa. O aluno tem que desenvolver ações, a universidade tem que conversar com a comunidade, é um espaço privilegiado pra isso porque sai um pouco das amarras da disciplina, das fronteiras da grade curricular.	Atividades de extensão e falta de tempo	E9
Dimensão Pedagógica	Os cases depende de como são ensinados. (...) Depende de como você conduz, como você está motivado, o quanto você questiona, o tipo de questão.	Cases: postura e condução das atividades.	E2
	Ao ministrar uma aula eu devo levar casos concretos. (...) se eu não souber nada de nenhum tipo de produto, fica difícil de entender a sustentabilidade, ela vai se tornar um discurso em que o aluno vai pensar que é responsabilidade social, como se fosse desvinculada negócio da empresa.		E11
	Estamos desenvolvendo no momento dois cases integrados, com um case central, um case B, case C, D, E, F... com diferentes ângulos: marketing, operações, finanças e assim por diante. Trabalhamos juntos em torno disto.		E5
	Temos um programa completamente integrado, estamos ensinando a partir de cases comuns, que perpassam todo o programa. Temos comprometimento dos professores, isso eu acho que é outro elemento importante na habilidade de integrar (...). Não existe um roteiro de como fazer. (...) Nós precisamos é de pessoas que estão dispostas a integrar sustentabilidade no que elas fazem.	Cases e comprometimento dos professores	E6
	Nós selecionamos e desenvolvemos projetos práticos. Então, essa é uma das formas: os estudantes estarem diretamente desafiados, dentro das organizações, trabalhando neste tipo de plano de negócios ou de ação, para gerar novas empresas ou nas já existentes para desenvolver iniciativas na tentativa de fazer isso acontecer. Esse é o ponto chave.	Aprendizagem experiencial e <i>service learning</i>	E5
	Em geral os professores não são formados para ensinar, são formados em disciplinas, fazem pesquisas e começam a ensinar na universidade.	Formação docente	E3
	A formação docente é uma área que realmente precisamos pensar, é a grande barreira neste momento. Como a maior parte dos professores são formados em suas próprias áreas, eles não tem conhecimento sobre o que acontece no campo da sustentabilidade. O desenvolvimento docente é muito essencial para termos a sustentabilidade de forma transversal no currículo (<i>across the curriculum</i>).		E4

3.3.6 Categorias e estrutura analítica

Neste momento, a partir da revisão de literatura e das entrevistas com os especialistas, realizou-se a categorização que serviu de base para a estrutura analítica e posterior análise dos dados. O Quadro 10 traz as categorias definidas para cada dimensão, a sua descrição e os seus elementos de análise.

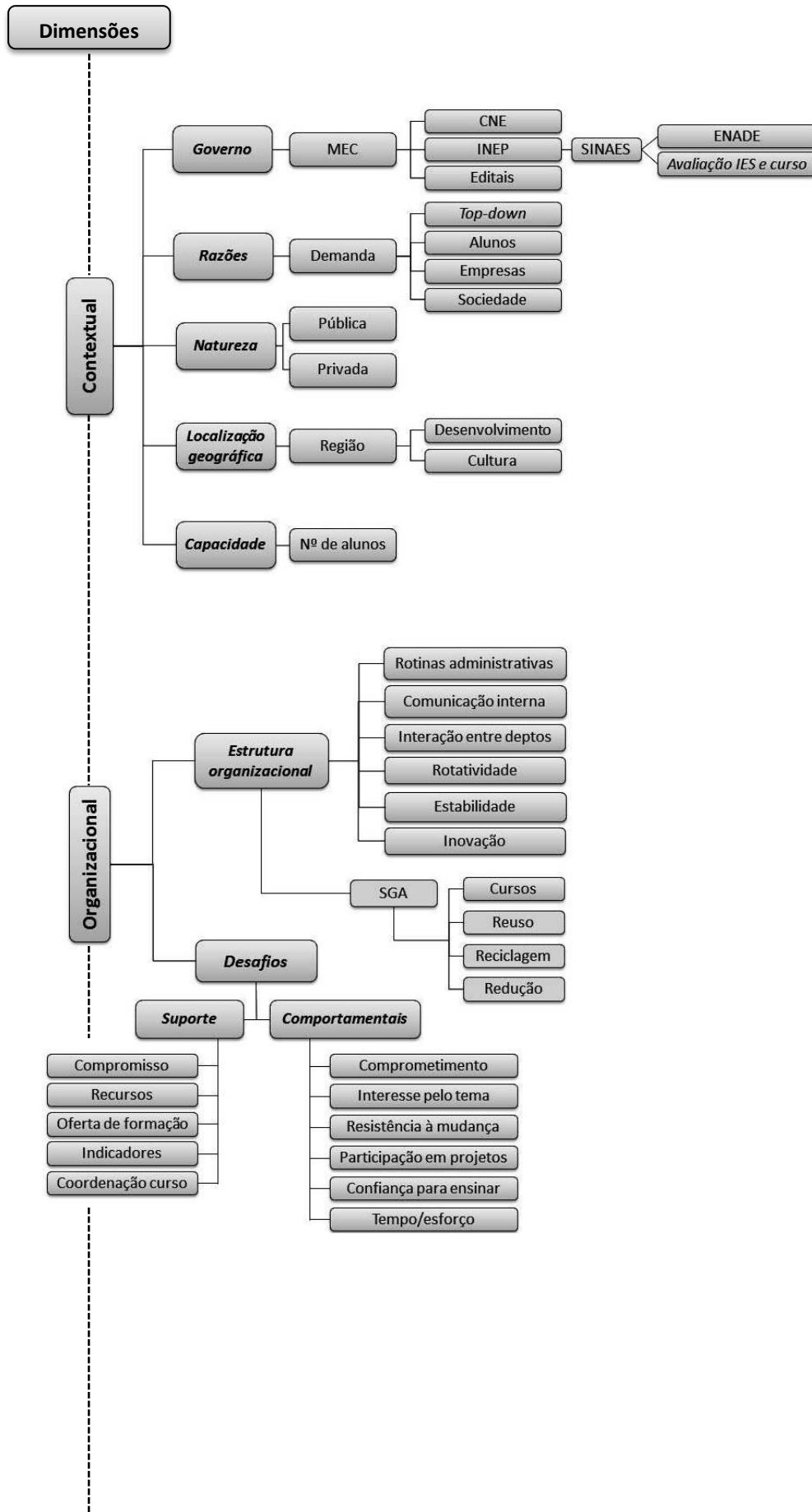
Quadro 10 – Categorias, descrição, elementos de análise

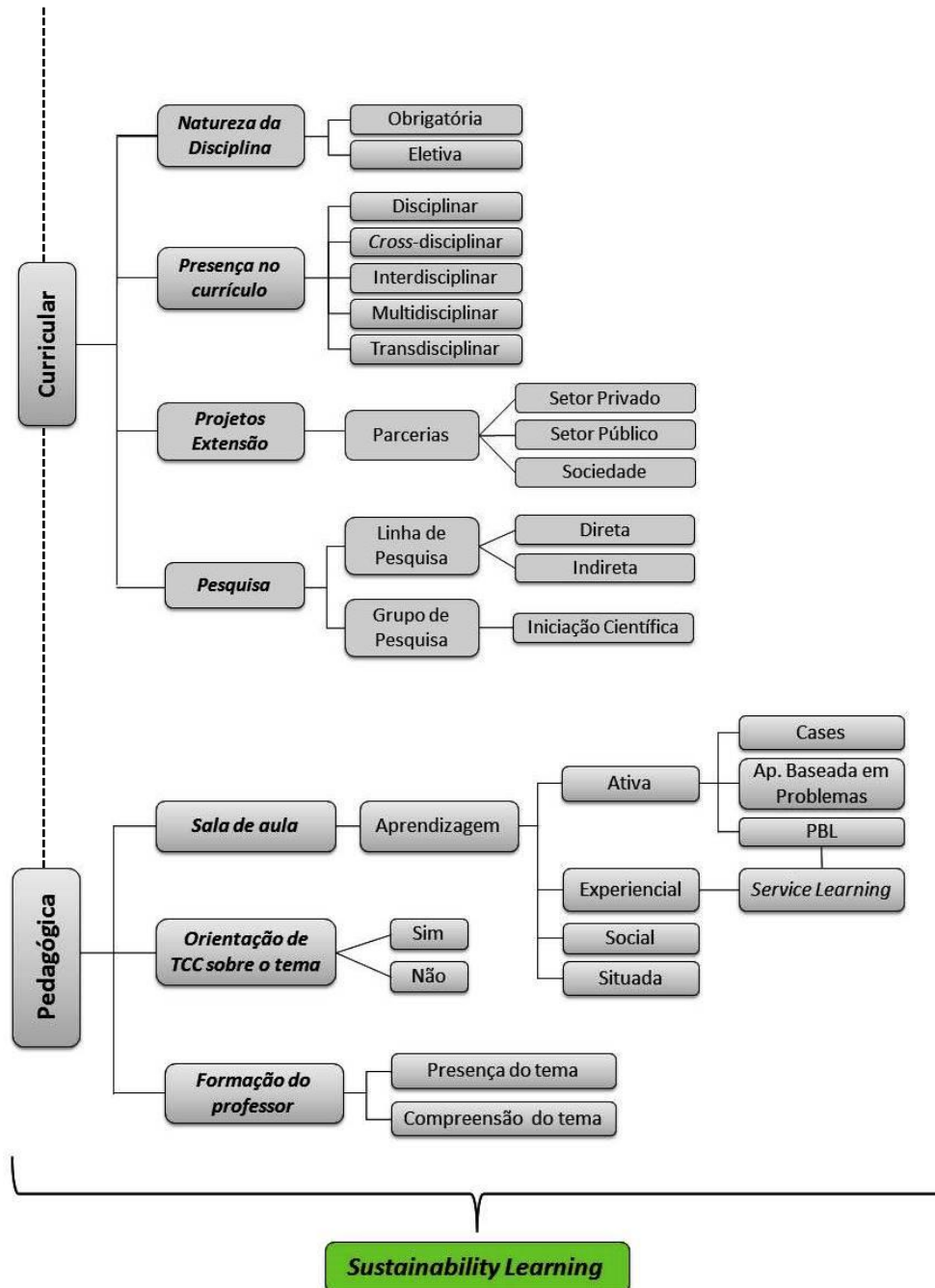
	Categorias	Descrição	Elementos de análise
Dimensão Contextual	Governo – MEC	Influência da exigência legal frente às mudanças.	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – CNE - Mudança curricular a partir da vigência das diretrizes - Avaliação institucional – Sinaes/INEP - Editais de projetos sobre a temática
	Razões para a inserção	Outras influências externas exercendo pressão por mudanças.	- Exigência advinda da reitoria (<i>top-down</i>) - Demanda por parte dos alunos - Demanda por parte das empresas - Demanda por parte da sociedade
	Natureza da IES	Influência de questões normativas e culturais na atuação das IES.	- Universidade pública - Universidade privada
	Capacidade do curso	Influência do tamanho das turmas na realização de atividades em sala de aula.	- Tamanho das turmas
	Localização geográfica	Influência das características da região na formação do administrador.	- Desenvolvimento regional - Cultura regional
Dimensão Organizacional	Estrutura organizacional	Perfil e planejamento organizacional.	- Rotinas administrativas - Rotinas de comunicação interna - Incentivo à interação ente departamentos - Rotatividade de seus membros - Estabilidade nos cargos - Predisposição da IES para inovar
		Sistema de Gestão Ambiental: se a existência de rotinas ligadas à sustentabilidade interfere no ensino.	- Oferta de cursos para funcionários e alunos - Práticas de Reuso - Práticas de Reciclagem - Práticas de Redução
	Desafios de suporte	Presença da instituição para incentivar a realização das mudanças.	- Compromisso da instituição (servindo de exemplo) - Liberação de recursos financeiros - Oferta de formação continuada - Indicadores de desempenho - Papel da coordenação do curso
	Desafios comportamentais	Motivadores e obstáculos de ordem pessoal para a	- Comprometimento - Interesse pelo tema

		realização das mudanças.	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse e participação em projetos sobre o tema - Resistência à mudança - Confiança para ensinar - Tempo e esforço (extras)
Dimensão Curricular	Natureza da disciplina	Caso exista, como a(s) disciplina(s) é(são) ofertada aos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplina de caráter obrigatório - Disciplina de caráter eletivo
	Presença no currículo	Caso existam, como a(s) disciplina(s) está(ão) presente(s) no currículo (formato).	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinar (disciplina isolada) - <i>Cross</i>-disciplinar (transversal) - Interdisciplinar - Multidisciplinar - Transdisciplinar
	Extensão	Existência de projetos de extensão sobre a temática sustentabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria com o setor privado - Parceria com o setor público - Parceria com a sociedade civil
	Pesquisa	Presença de linhas de pesquisa sobre a temática sustentabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Linha de pesquisa direta - Linha de pesquisa indireta - Grupo de pesquisa com participação de alunos da graduação
Dimensão Pedagógica	Estratégia em sala de aula	Como a sustentabilidade é ensinada. Postura e condução das atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem Ativa <ul style="list-style-type: none"> - Cases - Ap. baseada em projetos - Ap. baseada em problemas - Aprendizagem Experiencial <ul style="list-style-type: none"> - <i>Service Learning</i> - Aprendizagem Social - Aprendizagem Situada
	Orientação de TCC	Existência de orientação sobre a temática sustentabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Professor já teve a oportunidade de orientar sobre o tema (direta ou indiretamente) - Professor nunca foi convidado a orientar sobre o tema
	Formação do professor	Se a temática sustentabilidade fez parte da trajetória dos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Presença do tema na sua formação - Compreensão e segurança para ensinar assuntos ligados direta ou indiretamente com o tema

Com base na categorização é proposta a estrutura analítica apresentada na Figura 9.

Figura 9 – Estrutura analítica





Ressalta-se que os elementos *rotatividade* e *estabilidade nos cargos* não foram encontrados na literatura e nem mesmo mencionados pelos especialistas. No entanto, emergiram nas entrevistas com os docentes e, portanto, fazem parte da estrutura, tendo em vista que contemplam a realidade das IES e podem interferir nos processos de mudança. Outro elemento que se fez presente apenas nas entrevistas dos especialistas (E4, E5, E6) foi a *capacidade do curso*, ou seja, o número de alunos ingressantes e também o tamanho das turmas. É um aspecto não encontrado na literatura, mas que se considera pertinente quando se fala em usar diferentes técnicas de ensino e, portanto, também foi inserido na estrutura analítica.

3.3.7 Quinta etapa: descritiva

Esta última etapa foi conduzida de forma a aprofundar a compreensão das dimensões centrais consideradas nesta análise – contextual, organizacional, curricular e pedagógica – levando em conta as informações que emergiram nas fases anteriores. Para tanto, foram realizadas entrevistas em profundidade com atores de duas IES, a partir de roteiros semiestruturados, disponíveis nos Apêndices C, D e E. Para Yin (2010), entrevistas é uma das fontes de informação mais importantes para o estudo de caso. Peräkylä (2005) corrobora afirmando que a maior parte das pesquisas qualitativas é baseada em entrevistas e existem boas razões para tal, como: o pesquisador pode ter acesso a experiências e atitudes subjetivas, que poderiam permanecer inacessíveis de outra forma; o pesquisador também pode ter acesso a eventos ou experiências passadas nas quais os entrevistados participaram; e é considerada uma maneira conveniente de superar distâncias de espaço e tempo (PERÄKYLÄ, 2005).

O estilo dessa prática de investigação permite a obtenção de uma grande riqueza de informações, permitindo ao pesquisador uma interação direta e flexível com os entrevistados (GODOI e DE MATTOS, 2006). Além disso, de acordo com Triviños (1987) uma entrevista semiestruturada é

aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e, que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

O roteiro foi desenvolvido com base na estrutura analítica, nos objetivos traçados e na realidade da qual faz parte cada instituição. Com base no estudo de Barth (2013), sobre a implementação da sustentabilidade no ensino superior, alguns elementos estão previamente definidos para o roteiro, tais como: condições causais que deram início ao processo de implementação; fatores do contexto e da estrutura determinantes para o processo; estratégias adotadas por diferentes *stakeholders*; e consequências que emergem da abordagem adotada na IES. Isso indica que antes da construção de cada roteiro desta pesquisa foi necessário conhecer um pouco sobre a realidade de cada IES.

Para tanto, foram consultados dados secundários, principalmente o *website* das instituições, a grade curricular do curso e os planos de ensino de algumas disciplinas. Além disso, foi realizada uma conversa informal com um coordenador de cada curso de Administração.

3.3.8 Critérios para escolha dos casos

O potencial para aprendizagem oferecido pelos casos, muitas vezes, é um dos principais critérios para a sua representatividade (STAKE, 2005). Portanto, a riqueza de informações e possibilidades de análise oferecidas pelas instituições de ensino foram determinantes no processo de escolha. Além disso, o campo em si não é apenas parte do mundo empírico, mas é moldado pelo interesse teórico do pesquisador (AHRENS e CHAPMAN, 2006). Assim, a partir de uma primeira etapa essencialmente teórica e exploratória, alguns critérios foram seguidos na definição das unidades de análise desta tese.

Um dos principais critérios para a escolha é que as instituições de ensino fossem de naturezas diferentes, ou seja, uma pública (UF) e outra privada (UP), tendo em vista que esse perfil pode ter impacto direto nos resultados. Em seguida, a liberdade de interação da pesquisadora com os professores, com os funcionários e com os alunos também foi considerada. Ter livre acesso à estrutura das instituições e à sua comunidade acadêmica foi de suma importância para a condução da coleta de dados.

Outro critério considerado, a fim de compreender como universidades de ponta estão tratando a temática sustentabilidade no ensino da Administração, foi a posição que as universidades ocupam no *ranking* do MEC. Dentre as selecionadas, a UP está em 2º lugar entre as melhores universidades privadas do Brasil e a UF ocupa a 16ª posição entre as universidades públicas brasileiras (MEC, 2015).

A partir dos critérios mencionados, foram contatadas, no total, oito IES (três públicas e cinco privadas). Dessas, duas federais e duas privadas deram retorno positivo. Mas, levando em consideração os critérios expostos neste item foram escolhidas duas IES. A partir de então, iniciou-se a coleta de dados. As entrevistas em profundidade foram realizadas de Outubro/2014 a Dezembro/2014, com duração de 30 a 45 minutos e os grupos focais foram realizados em Novembro/2014, conforme será detalhado no próximo item deste capítulo. Os Quadros 11 e 12 indicam a nomenclatura utilizada para referenciar os entrevistados bem como as suas atividades na respectiva instituição.

Quadro 11– Entrevistas em profundidade na Universidade Federal (UF)

Entrevistados	Área/Disciplinas	Função
UF1	Gestão de Pessoas.	Professores e coordenadores do curso (diurno ou noturno)
UF2	Introdução à Administração, Sociologia aplicada à Administração, Projetos e Empreendedorismo.	
UF3	Pesquisa aplicada à Administração, TGA e Introdução à Administração.	Professor(a)
UF4	Finanças.	
UF5	TGA e Pesquisa aplicada à Administração.	
UF6	Teoria dos Jogos e Empreendedorismo.	
UF7	Ferramentas de apoio à gestão, Gestão Logística e Introdução à Administração.	
UF8	Sistemas de Informação e Empreendedorismo.	
UF9	Marketing A e B, Marketing de Relacionamento.	
UF10	Estratégia, Gestão de Processos.	
UF11	Marketing, Sociologia, Psicologia, Empreendedorismo.	
UF12	Planejamento Estratégico, Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental.	
UF13	Marketing, TGA e Introdução à Administração.	
UF14	Administração da Qualidade e Administração da Produção.	
UF15	Administração da Produção I, Introdução à Administração.	
UF16	Tópicos Especiais em Marketing, Pesquisa em Administração II, Introdução à Administração.	
UF17	Sistemas de Informação e Pesquisa aplicada à Administração I.	
UF18	Administração Financeira II e Empreendedorismo.	
UF19	Professora do Departamento de Química.	Coordenadora da Comissão de Planejamento Ambiental.
UF20	Pedagoga da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais.	Coordenadora do Programa de Educação Socioambiental Multicentros.

Quadro 12 – Entrevistas em profundidade na Universidade Privada (UP)

Entrevistado	Área/Disciplinas	Função
UP1	Projeto de Pesquisa, Gestão de RH, Seminário de Responsabilidade Social.	Professores e coordenadores do curso presencial.
UP2	Formação Profissional do Administrador, Gestão Social.	
UP3	Metodologia de Pesquisa, Projeto Social e disciplinas da área de Gestão de Pessoas.	Professora e coordenadora do curso EaD.
UP4	Núcleo de Empreendedorismo e Inovação.	Professor e coordenador de intercâmbios.
UP5	Jogos de Empresas para RH; Remuneração e Benefícios.	Professor e coordenador de estágios.
UP6	Gestão de equipes de alto desempenho,	Professor(a)

	Liderança e processos grupais, Psicologia aplicada a vendas.	
UP7	Fundamentos de Operações e Logística e Gestão de Estoques.	
UP8	Gestão da inovação, e Empreendedorismo e Inovação.	
UP9	Introdução à Economia, Economia de Mercado, Conjuntura Econômica.	
UP10	Empreender e Inovar nas Organizações.	
UP11	Negociação, Administração Estratégica, Fundamentos do Processo Administrativo, Formação Profissional do Administrador, Gestão da Inovação.	
UP12	Introdução ao Marketing, Teorias da Administração, Formação Profissional do Administrador.	
UP13	Empreendedorismo e Inovação.	
UP14	Professora na área de Engenharia Civil.	Coordenadora do Sistema de Gestão Ambiental.

3.3.9 Grupo Focal

Trata-se de uma técnica geralmente utilizada de forma exploratória, quando o pesquisador ainda não está completamente certo de quais categorias, *links* e perspectivas são relevantes para a sua investigação (MACNAGHTEN e MYERS, 2007). Assim, com o intuito de contar com mais uma fonte de informação para a posterior triangulação dos dados, foi realizado um grupo focal com estudantes de diferentes semestres do curso de Administração de cada uma das IES pesquisadas.

Kamberelis e Dimitriadis (2005) apontam que, de uma forma bem ampla, os grupos focais são conversas coletivas ou entrevistas em grupo, e representam exclusiva e importante formação de investigação coletiva na qual teoria, pesquisa, pedagogia e política convergem. Considerou-se pertinente a utilização dessa técnica de coleta, tendo em vista que em grupos focais as pessoas descrevem suas práticas e ideias ao pesquisador em circunstâncias muito próximas de onde elas naturalmente ocorrem (PERÄKYLÄ, 2005), auxiliando a mobilizar o grupo e gerar dados que geralmente são difíceis ou impossíveis de captar em entrevistas individuais ou observação (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2005).

Um grupo pode incitar a conversa, corrigir ou responder aos outros participantes. O grupo focal é indicado para tópicos sobre os quais as pessoas podem conversar em seu dia a dia, mas não o fazem (MACNAGHTEN e MYERS, 2007). Nas interações realizadas essas

características ficaram bastante evidentes, pois a conversa girou em torno da trajetória acadêmica dos alunos e cada colega auxiliou nas lembranças do outro, ao mesmo tempo em que despertava considerações críticas e discordâncias entre os pares.

Em outras palavras, os grupos focais facilitam o acesso às memórias coletivas e o compartilhamento de conhecimento que pode parecer trivial aos indivíduos, mas não ao grupo. Tem-se também o acesso não só ao conteúdo, mas também às expressões, pois é possível captar a riqueza e complexidade da interação. Soma-se a isso, o fato de um grupo focal produzir grandes quantidades de material, a partir de um número relativamente grande de pessoas, e num reduzido espaço de tempo (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2005).

No entanto, o planejamento e execução dos grupos focais exigiram esforço e paciência. De acordo com Macnaghten e Myers (2007), em determinados estudos os pesquisadores devem fazer escolhas de ordem prática em cada fase, e em cada uma abrem-se algumas possibilidades e outras se fecham. Nesta tese, inicialmente pretendia-se compor os grupos focais com pelo menos um professor de cada área do curso de Administração. Mas, a partir da conversa com os coordenadores dos cursos, percebeu-se que seria praticamente impossível compatibilizar as agendas. Diante disso, num segundo momento optou-se por compor os grupos com alunos de diferentes turmas e semestres e interessados por diferentes áreas do curso. A indicação seria feita pelos professores ou pela coordenação. No entanto, essa opção também precisou ser descartada em função da dificuldade em reunir principalmente os alunos da instituição privada, que normalmente trabalham durante todo o dia e frequentam as aulas à noite.

Por fim, foi possível realizar os grupos focais em horário de aula. Com o auxílio da coordenação, a pesquisadora teve a possibilidade de realizar a atividade em disciplinas de metodologia de pesquisa, tendo em vista que era interesse dos alunos e dos professores a prática de um grupo focal. Assim, tomou-se cuidado para reunir alunos que fossem preferencialmente de diferentes e de semestres mais avançados, apesar de serem integrantes de uma mesma turma. Ambos foram realizados em Novembro/2014, e seu roteiro está disponível no Apêndice F.

Na UF participaram espontaneamente nove alunos e a duração foi de 53min e 42s. Na UP contou-se com a presença espontânea de oito alunos e a duração foi de uma hora. As interações foram gravadas em vídeo e transcritos em sua íntegra pela pesquisadora. Essa composição da amostra vai ao encontro de Macnaghten e Myers (2007), para os quais o objetivo não é formar uma amostra representativa de uma determinada população, mas sim tentar gerar uma conversa que amplie a opinião do pesquisador sobre determinado tema. Os

Quadros 13 e 14 indicam a nomenclatura utilizada para referenciar os alunos participantes e seu respectivo semestre no curso de Administração.

Quadro 13 – Grupo focal com alunos na Universidade Pública Federal (UF)

Aluno entrevistado	Semestre
AUF1	9º
AUF2	9º
AUF3	8º
AUF4	4º
AUF5	4º
AUF6	7º
AUF7	7º
AUF8	7º
AUF9	7º

Quadro 14 – Grupo focal com alunos na Universidade Privada (UP)

Aluno entrevistado	Semestre
AUP1	6º
AUP2	7º
AUP3	6º
AUP4	6º
AUP5	6º
AUP6	7º
AUP7	6º
AUP8	7º

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de um estudo de caso, a análise dos dados, bem como a coleta possuem um enfoque indutivo. Desta forma, de acordo com Godoy (2006), as informações são obtidas a partir das percepções dos atores locais, na busca do pesquisador pela compreensão de padrões que emergem dos dados. “O processo de análise dos dados é criativo e intuitivo, sendo importante que o pesquisador seja sensível ao aparecimento de pressupostos não estabelecidos e significados ainda não articulados” (GODOY, 2006, p.123).

A interpretação dos dados foi conduzida utilizando-se o procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), de forma sistemática e reflexiva, a partir da categorização das

unidades de dados previamente segmentadas, cuja interpretação será vinculada ao significado construído pelos entrevistados, levando em conta suas experiências e o contexto da pesquisa.

Muitas críticas têm sido direcionadas a esta técnica, devido à sua objetividade e característica estruturalista, que a afasta da dimensão pragmática da linguagem. De acordo com Godoi e De Mattos (2006, p.358), “metodologicamente, não devemos armar-nos com moldes rígidos – categorias nas quais enquadrar os significados das falas que nos chegaram”, primeiramente o foco deve ser a ação em curso, associado ao contexto e aos significados expressos nas falas. No entanto, essa técnica oferece o rigor necessário à presente pesquisa, sem distanciar o pesquisador da realidade contextual que está sendo analisada e sem criar a sua própria versão da entrevista (ao categorizar), conforme mencionado por Godoi e De Mattos (2006).

Para Yin (2010), um ponto forte da coleta de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar múltiplas fontes de evidência. Portanto, a análise dos dados apoia-se na triangulação destes, com o intuito de usar diferentes percepções para dar mais significado e clareza à convergência ou não convergência das informações, a partir da repetição de uma observação ou interpretação (STAKE, 2005). Com a triangulação é possível tornar os dados empíricos mais objetivos, tendo em vista que as entrevistas misturam descrição e interpretação, opinião e sentimento tornando-os, muitas vezes, bastante subjetivos (STAKE, 2005).

Scandura e Williams (2000) examinaram o uso de métodos utilizados em estudos organizacionais, a partir das práticas predominantes nas publicações em três renomadas revistas internacionais (*Academy of Management Journal*, *Administrative Science Quarterly*, *Journal of Management*). Os autores apresentam as diferentes formas de uso da triangulação, e apontam que uma das mais utilizadas é justamente em estudos de caso com dados primários e dados secundários. Nesta tese, a triangulação será realizada a partir de diferentes fontes e atores que compuseram a coleta de dados, as quais apresentam diferentes perspectivas pertinentes para a discussão.

Visando dar suporte a esse processo, foi utilizado o *software Excel 2010* que serviu de base para a análise a partir de regras de codificação e filtros criados especialmente para essa pesquisa. Os *softwares* funcionam como um centro de registros de todas as etapas de análise, tornando-a mais compreensível e replicável. Essencialmente, este tipo de ferramenta auxilia a codificar e caracterizar grandes quantidades de texto narrativo, mas que exigem do pesquisador muito raciocínio e análise “pós-computador” (YIN, 2010).

A sua adequada utilização é uma boa maneira de buscar a validação e confiabilidade dos resultados de uma pesquisa. Nesse processo, guiado pela análise de conteúdo, foi

realizada a codificação dos dados brutos das entrevistas, permitindo atingir uma representação do conteúdo face aos objetivos da análise (BARDIN, 2011). A organização da codificação compreendeu (i) o recorte – com base nas unidades previamente definidas, ou seja, as dimensões de análise desta tese; e (ii) a classificação e a agregação – escolha das categorias, que “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p.147).

A partir disto, a organização das células do *Excel* permitiu o recorte léxico dos dados formando um conjunto de informações para cada elemento da estrutura analítica, separados por dimensão de análise – contextual, organizacional, curricular e pedagógica. Deste modo, foi possível reunir referências de “codificação” das diferentes entrevistas e de cada grupo focal permitindo uma classificação analógica e progressiva dos elementos.

Assim, o título conceitual de cada categoria que emergiu foi definido somente ao final dessa operacionalização (BARDIN, 2011). Este processo consiste no que Mayring (2000) chama de desenvolvimento indutivo de categorias, cuja ideia principal consiste em formular critérios de definição derivados da teoria e da questão de pesquisa, determinando o que será considerado dos textos. Assim, os materiais são analisados e as categorias deduzidas a cada etapa, sendo constantemente revisadas e eventualmente reduzidas a outras categorias (MAYRING, 2000). No próximo capítulo são detalhados os resultados obtidos nos processos aqui descritos.

4 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados referentes a cada IES pesquisada, organizados de forma a atender os objetivos da pesquisa. Primeiramente optou-se por realizar uma discussão mais geral, com base nas opiniões e vivências dos especialistas entrevistados. Em seguida, são analisadas as informações provenientes da instituição pública e, por fim, as informações referentes à instituição privada.

4.1 A PERCEPÇÃO DOS ESPECIALISTAS ACERCA DAS DIFERENTES DIMENSÕES DE ANÁLISE

Por entender que a riqueza de informações obtidas junto aos especialistas não deveria ficar restrita apenas a explorar os elementos que compuseram a estrutura analítica bem como a validação das dimensões de análise desta pesquisa, optou-se por reunir neste capítulo a percepção desses *experts* a respeito da integração da sustentabilidade no ensino da Administração, resultando na consolidação dos diferentes elementos considerados na pesquisa empírica. As dimensões contextual, organizacional, curricular e pedagógica foram agrupadas duas a duas na tentativa de ressaltar algumas interligações explícitas nos depoimentos.

4.1.1 Os especialistas e as dimensões contextual e organizacional

“A preocupação com a educação para a sustentabilidade vem se institucionalizando” (E9). A fala da especialista, que é professora e pesquisadora bastante atuante na área, indica que, apesar de ainda haver uma longa trajetória de engajamento e prática a ser percorrida, a evolução é inegável. A sustentabilidade está cada vez mais presente nas organizações, o que acaba refletindo na necessidade de um maior comprometimento da área educacional, tanto na formação de ordem mais técnica, como na formação em gestão. Pode-se dizer que esse engajamento, ainda longe de ser o ideal, vem acontecendo devido a duas questões centrais. A

primeira envolve uma trajetória de movimentos que lutaram e seguem lutando pela causa socioambiental, e a segunda é a questão legal.

A entrevistada E9 explica que, à medida que os movimentos foram ganhando visibilidade a partir de acordos e do comprometimento de diferentes grupos, inclusive da ONU, as universidades passaram a considerar a sustentabilidade como um eixo fundamental no ensino. Além disso, tem-se uma discussão que permeia o campo da educação questionando que formação se quer, que tipo de sujeito o ensino superior deseja formar para a sociedade. De acordo com as palavras da especialista:

O movimento de educação sempre incorporou esse discurso da transformação e quando a bandeira da sustentabilidade começou a ganhar um nome isso acabou criando um ambiente institucional favorável à incorporação pelas instituições de ensino que passaram a ser também, signatárias [de acordos e movimentos]. Agora, disto para se tornar uma realidade de fato tem um grande caminho [...] (E9).

Esse grande caminho mencionado pela entrevistada pode ser consequência de alguns entraves inerentes ao próprio sistema educacional brasileiro, o que dificulta o avanço e proposição de muitas iniciativas. A ausência de projetos inter, multi ou transdisciplinares é um exemplo. Apesar de incentivados nos discursos, na prática são poucas as iniciativas que de fato reúnem professores e diferentes áreas do conhecimento. A carga horária elevada, muitas vezes sobreposta a atividades administrativas dentro das instituições, não estimulam que os professores se dediquem a novos projetos. Além disso, a prática de muitas instituições que fornecem os planos de ensino prontos, apenas para que os professores os “cumpram” em suas disciplinas é outro elemento que, muitas vezes, tolhe a liberdade das práticas de ensino e da inovação em sala de aula. A construção coletiva das ementas e planos das disciplinas deveria ser estabelecida em todas as instituições. Deste modo, a educação para a sustentabilidade esbarra em práticas arraigadas que vão de encontro aos seus princípios essenciais. Inúmeros outros entraves serão discutidos ao longo dos resultados.

Quanto à questão legal, a entrevistada E9 menciona a legislação, de 1999, que trata da incorporação da educação ambiental (termo utilizado nas diretrizes) no ensino e o seu formato interdisciplinar. Soma-se a isso, a prova do Enade que passou a apresentar questões relacionadas à temática sustentabilidade. A especialista E8 considera a prova um importante referencial para verificar se o curso atende às diretrizes curriculares, pois as diretrizes devem ser a base para elaboração da avaliação. O relatório do curso e uma avaliação minuciosa das questões que os alunos mais erraram, representam parâmetros para que o colegiado ou o NDE repensem a orientação curricular do curso (E8). Assim, a força da lei e a cobrança do MEC por meio do Sinaes impulsionaram um primeiro passo dentro das instituições de ensino. No

entanto, se faz necessário avançar para outros patamares (E9). No entanto, é importante questionar o estilo das questões e tipo de reflexão que elas devem gerar nos estudantes. Brunstein *et al.* (2015) criticaram justamente a superficialidade das questões da prova do Enade do curso de Administração no que tange a temática sustentabilidade.

Acerca da avaliação institucional, a Diretora de Avaliação da Educação Superior do INEP (E8) trouxe contribuições pontuais e extremamente importantes. Uma frase marcante foi a sua percepção diante da publicação das diretrizes: “o que a gente percebe no momento da avaliação é que, muitas vezes, as diretrizes podem ter sido publicadas há 10 anos e a implementação delas não ocorreu de fato” (E8). Atualmente, conforme já mencionado, a presença da educação ambiental é um requisito legal dentro do instrumento avaliativo e o fato de haver uma disciplina, seja eletiva ou obrigatória, seja presencial ou à distância, cumpre o requisito. Mas, ao ser uma disciplina eletiva, qual a consequência dos estudantes não a cursarem? Curricularmente nenhuma, mas e na vida profissional e como cidadãos? Assim, o requisito legal apesar de garantir uma inserção mínima da temática nas grades curriculares não se preocupa com o nível e o tipo de aprendizado desejado.

No Canadá, onde atua o especialista E4, não existe legislação prevendo a presença da temática no ensino. Em contrapartida, surge outro elemento guiando as iniciativas e comportamentos: a cultura. Elemento que, muitas vezes, é mais forte do que a legislação. Dentre outros aspectos, por fazerem parte de um contexto econômico onde as indústrias são dependentes dos recursos naturais da região, há o interesse em aprender como geri-los. Em outras palavras, além da vantagem competitiva para as empresas, há um ambiente propício que faz com que as pessoas se importem com aspectos ligados à sustentabilidade fazendo parte de uma lógica natural dos negócios. Consequentemente, as escolas de negócios estão reagindo a este cenário: “se as empresas querem fazer isto, nós [da escola de negócios] precisamos estar aptos a dar o suporte” (E4).

Nesse cenário, outro agente importante considerado pelo especialista E4 são os estudantes locais, detentores de um perfil bastante ativo, engajado e com disposição ao envolvimento, cobrando dos professores e do reitor investimentos e ações na área. “Eles impulsionam a sustentabilidade” (E4). Nessa mesma direção, pode-se mencionar a criação do programa de mestrado em Meio Ambiente e Negócios, inserido na Escola de Meio Ambiente, Empresa e Desenvolvimento da Universidade de Waterloo, Canadá, que surgiu como uma demanda dos próprios estudantes e também pela percepção da necessidade de uma maior profissionalização das pessoas que trabalham na área (E7).

No Brasil, o interesse por parte dos acadêmicos também foi mencionado nas entrevistas. A especialista E8 não acredita que a presença da temática nos currículos, independente do formato, se deva apenas ao aspecto formal de atender às diretrizes. Ela também atribui essa mudança a uma maior demanda dos estudantes e acredita “que tanto da parte dos docentes e dos estudantes, tem havido uma necessidade de maior interação na construção deste projeto” (E8). O que se questiona é a abrangência e o alcance desse interesse, levando em conta a quantidade de cursos existentes e, conseqüentemente, de alunos e professores que fazem parte do cenário que envolve a formação em Administração.

Mas, além de fatores como os movimentos sociais ligados à sustentabilidade, a cobrança legal e um maior interesse de alguns alunos e docentes, outro elemento da dimensão contextual também emergiu como propulsor da presença da sustentabilidade no ensino: os editais de projetos. O principal exemplo, mencionado pela especialista E9, foi o Edital Pró-Administração (Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração), lançado pela CAPES, em 2009, com o objetivo de promover o avanço do ensino da Administração no país. Dos 21 projetos aprovados, seis apresentaram relação com a temática sustentabilidade:

1. Gestão Social, Comunidades de Aprendizagem e Educação Para a Sustentabilidade: contribuições para a formação da nova geração de administradores (UPM);
2. Estratégias Sustentáveis para a Inovação Tecnológica no Ensino e na Pesquisa em Administração e Gestão (USP);
3. Administração Rumo à Educação Sustentável (UFPR);
4. Gestão Social: ensino, pesquisa e prática (FGV);
5. Capacitação e Formação Docente em Gestão Social e Ambiental (UFPE);
6. Os desafios do Ensino de Inovação e Sustentabilidade no Brasil: avaliação e proposição de ações para a capacitação docente (UNINOVE).

Ressalta-se que esses projetos não possuem apenas um alcance interno nas instituições em que foram conduzidos. Os envolvidos tiveram a oportunidade de se tornarem disseminadores, principalmente a partir da publicação dos resultados das pesquisas e de uma maior interação entre as instituições. A especialista E9, que foi proponente de um dos projetos aprovados, chama atenção que inicialmente foi necessário haver a concordância da coordenação do curso, da direção e do reitor da instituição para que o projeto pudesse ser

submetido, gerando assim, um maior envolvimento em nível institucional. Mas, durante esse processo a docente admite que os desafios foram grandes (E9).

Segundo ela, num primeiro momento, houve um aumento do número de disciplinas ligadas à sustentabilidade no curso de Administração. O intuito era que os alunos tivessem alguma disciplina específica no início do curso, e no decorrer a temática apareceria de maneira transversal ou interdisciplinar. No final, haveria uma disciplina congregadora para amarrar os assuntos discutidos ao longo da formação. No entanto, essa formatação não seguiu adiante. Ainda assim, uma grande conquista relatada pela professora é que o projeto Pró-Administração passou a fazer parte do projeto pedagógico da instituição: “ele se institucionalizou, não é apenas porque eu estou lá, é porque a Educação para a Sustentabilidade está no projeto pedagógico, ela tende a acontecer de alguma maneira” (E9).

Além disso, na semana pedagógica da instituição, são preparadas oficinas voltadas à formação docente com enfoque na sustentabilidade e na troca de experiências. Outra forma encontrada pela especialista de tornar o tema mais presente é a organização de eventos onde convidados trazem os relatos de experiências de suas instituições. Mostrar que este não é um movimento isolado, ou seja, é uma preocupação de muitas outras escolas de Administração, fortalece e tende a legitimar essas práticas (E9).

Esse relato reforça um ponto trazido pelo especialista E10 que foi a importância de haver suporte institucional para a proposição e realização de mudanças. Em sua opinião, a tendência é que se responsabilize apenas o professor, mas a instituição de forma geral necessita envolver-se e dar o exemplo, contando, portanto, com o compromisso da alta direção. O especialista menciona plataformas de trabalho para as IES, como a Declaração de *Taillors* e o PRME e questiona: “qual é a tônica de todas elas? Mudam em algum detalhe, mas todas tem como pressuposto que a instituição é fundamental, a instituição tem que dar o exemplo, você tem que mostrar que a organização se preocupa com isso” (E10). É a instituição que vai dar condições para que o professor também promova mudanças.

Assim, “dar o exemplo” deve atingir a todos os níveis. A professora E9 comenta que é comum existir muita incoerência entre o que se fala em sala de aula e os próprios campus das universidades e, até mesmo o comportamento de alguns docentes. Portanto, não se trata apenas de um problema relacionado à gestão, mas também de ordem pessoal e comportamental. De certa forma, essa constatação reflete a importância que determinadas pessoas exercem nestes processos de mudanças. Em geral, um ou dois professores envolvidos com a temática são os proponentes ou influenciadores de projetos e práticas pedagógicas ligadas à sustentabilidade.

Nesse contexto, outro exemplo pertinente é o trazido pelo entrevistado E4 que falou a respeito do antigo reitor da universidade em que atua – Universidade Concordia (*Concordia University*), em Montréal, Canadá. Uma de suas áreas de pesquisa é justamente a sustentabilidade, deste modo, o suporte *top-down* tornou-se ainda mais evidente, com o tema fazendo parte do planejamento estratégico da instituição. Assim, de acordo com E4, é uma escola de negócios que segue naturalmente o movimento da universidade em direção à sustentabilidade, seguindo um fluxo estratégico. Existem comitês em todos os níveis da universidade para fomentar o *sustainability thinking*.

O antigo reitor da Universidade Concordia agora ocupa esse mesmo cargo na Universidade de Vermont (*University of Vermont*), nos Estados Unidos. Na escola de negócios dessa instituição foi criado, em 2013, o MBA em Empreendedorismo Sustentável (*Sustainable Entrepreneurship MBA – SEMBA*), contando com profissionais renomados na área, como o Prof. Stuart Hart (E5), um dos autores do livro ‘A riqueza na base da pirâmide’. O programa apresenta um formato diferenciado, envolvendo oito meses de aulas, divididos em módulos, e quatro meses de prática, seguindo a perspectiva do “aprender fazendo”, e cada disciplina integra a sustentabilidade aos seus conteúdos.

O entrevistado E6, que também é docente nessa instituição, menciona justamente a presença do reitor, que liderou todas as questões institucionais da criação do SEMBA, como um dos fatores que contribuiu para a integração formal da sustentabilidade na escola de negócios: “temos um novo reitor que acredita neste campo, acredita que é algo importante de se fazer. Ele chegou com uma grande credibilidade para iniciar um novo programa ligado à sustentabilidade” (E6). Soma-se a isso, o acesso a recursos para contratação de docentes renomados na área, e o fato de não haver departamentos, ou seja, é uma escola de negócios bem menos fragmentada que as demais (E6).

Além disso, da mesma forma que o especialista E4 faz referência ao ambiente cultural da cidade de Montréal, os entrevistados E5 e E6 reforçam que a cidade de “Vermont acredita em sustentabilidade. Então, a universidade não pode ser opor a este movimento. Porque nós estamos em Vermont, porque a universidade está tentando criar um nome neste espaço” (E6). Prova disto é que a maior parte dos alunos do SEMBA são moradores da região e trabalham em empresas com grande demanda por profissionais capacitados na área, conforme a fala do coordenador: “a comunidade está feliz, porque terão gestores que poderão ser aproveitados localmente. A maioria dos alunos é local, importante oferecer aos empreendimentos locais pessoas que possam fazer acontecer, que se responsabilizem por isso” (E6).

Somam-se a esses fatores outros aspectos da dimensão contextual como a importância da participação e engajamento da coordenação do curso nas propostas. A entrevistada E8 chama atenção para o papel da coordenação no sentido de estimular discussões coletivas. Segundo ela, “espaços de discussão coletiva fazem muita falta, acho que esse seria um elemento muito agregador para as diretrizes, é o compromisso com a implementação de um projeto que é coletivo” (E8). Pode-se dizer que as chances de envolver o corpo docente em novas propostas aumentam na medida em que a coordenação do curso tem esse perfil. No entanto, a rotatividade entre os coordenadores é um fator que acaba gerando descontinuidade em muitos projetos.

Nesse cenário, outro elemento facilitador, principalmente em se tratando da reformulação do projeto pedagógico dos cursos, é o NDE (Núcleo Docente Estruturante), criados desde 2010. Segundo opinião da especialista E8, “isso mostra que a organização do curso não é só do coordenador, mas sim de um grupo de professores, e muito mais do que esse grupo, são todos” (E8). Na universidade pública objeto de análise nesta tese ficará explícito o papel deste núcleo no processo de reestruturação curricular do curso de Administração.

No entanto, mesmo contando com o esforço e envolvimento de determinadas pessoas e até mesmo da coordenação, em geral a resistência à mudança é outro limitador para a continuidade das ações. O especialista E11 corrobora afirmando que a maior dificuldade relaciona-se a muitos docentes que não estão dispostos a mudar. São práticas e crenças que não evoluem no mesmo ritmo das necessidades de aprendizagem. Um mesmo professor forma diferentes gerações de profissionais, mas as aulas e atividades são as mesmas. Questiona-se assim, qual o impacto dessa resistência no longo prazo? A estratégia da especialista E9 para tentar vencer esse tipo de barreira, que também existe na sua instituição, é formar parceria com professores que já demonstram interesse na temática.

A ideia é que esse grupo inspire os outros docentes e que oportunizem espaço nas reuniões da graduação para discussões que envolvam a presença do tema nas disciplinas. Um ponto importante ressaltado pela entrevistada é que sempre há o cuidado para respeitar o equilíbrio entre os temas, pois o caminho ideal não prevê que se transforme todo o curso em “sustentabilidade”. No entanto, ela admite que a transversalidade da forma como foi pensada não aconteceu, pois houve muita resistência, surpreendentemente até mesmo por parte de alguns professores que pesquisam a temática sustentabilidade, alegando que não há espaço para mais conteúdos nas suas disciplinas (E9).

Neste cenário, um dos motivos trazidos pelos especialistas, e depois reforçado pelos professores, para o não envolvimento de muitos docentes é a falta de tempo para participar de mais atividades ou projetos, e até mesmo para se dedicar a uma formação complementar, focada em aspectos pedagógicos ou atividades de extensão, por exemplo. A fala da especialista E9 reforça a dicotomia entre EpS x Sistema Educacional:

O que a gente faz é ensino e pesquisa. Extensão que é uma área que eu acho maravilhosa e que deveríamos aproveitar muito mais, a gente acaba não se dedicando, porque o ensino e pesquisa tomam todo o nosso tempo. [...] é uma coisa que eu quero fazer, porque eu acho que isso complementa, o aluno tem que desenvolver ações, a universidade tem que conversar com a comunidade, é um espaço privilegiado pra isso porque sai um pouco das amarras da disciplina, das fronteiras da grade curricular (E9).

Além disso, como no Brasil a avaliação docente é focada em publicações, este acaba sendo o foco das atividades. Os cursos de formação continuada ou organização de eventos, por exemplo, não são atrativos, pois demandam bastante tempo e não são considerados na avaliação. Na Universidade de Montréal, de acordo com o professor E3, a sistemática é um pouco diferente em relação ao Brasil. Os professores quando ingressam na instituição de ensino ministram apenas duas disciplinas durante o primeiro ano, o restante da carga horária deve ser utilizada para pesquisa e para uma maior preparação à docência (E3). Ainda assim, a falta de tempo também foi mencionada pelo especialista E4, professor em outra universidade de Montréal, que não percebe resistência por parte do corpo docente, mas sim a falta de tempo para se envolver em outras atividades.

Um ponto interessante ressaltado pela entrevistada E8 é que, no Brasil, na avaliação dos cursos toda a produção de ensino, pesquisa e extensão dos docentes está vinculada ao curso, ou seja, não é uma avaliação individual dos docentes, mas do todo. Assim, muitos professores não estão comprometidos no processo. Neste momento, ela faz uma comparação entre graduação e pós-graduação:

[...] costumo dizer que se na graduação os professores tivessem um comprometimento com a avaliação como tem com a pós-graduação, o Sinaes já tinha avançado muito mais, porque quando você vai para uma avaliação na pós-graduação todos se dispõem à construção do relatório, a pós é muito unida neste sentido de produzir material e informar. Na graduação, muitas vezes, nem o Lattes está atualizado, você tem que correr atrás da produção que é do curso (E8).

A relação entre pós-graduação e graduação, bem como a influência da pós sobre a graduação foram bastante evidenciadas nas discussões da UF (seção 4.6). Por fim, para encerrar essa breve apresentação de elementos das dimensões contextual e organizacional trazidos pelos especialistas é pertinente mencionar um ponto que, de certa forma, reúne as duas dimensões aqui mencionadas. Trata-se de como as bases sob as quais os cursos são

planejados e construídos impactam diretamente na sua formatação e condução. Em outras palavras, o ambiente e a estrutura organizacional que permeiam o programa, curso ou disciplinas influenciam nas suas trajetórias junto aos objetivos de ensino e aprendizagem. Um exemplo pertinente a esta pesquisa é a SEED – Escola de Meio Ambiente, Empresa e Desenvolvimento da Universidade de Waterloo, Canadá (*School of Environment, Enterprise and Development*).

A escola possui um formato diferenciado por estar localizada dentro da Faculdade de Meio Ambiente (*Faculty of Environment*), e também por ter sido idealizada para promover a integração entre sustentabilidade e negócios. Assim, o currículo foi desenhado para promover essa interação. Conseqüentemente, o perfil dos professores que atuam na escola também é diferenciado, pois são contratados a partir da sua *expertise* em assuntos ligados à sustentabilidade e gestão. Pode-se dizer que é uma espécie de caminho inverso, pois há uma aproximação das disciplinas de Administração às da área socioambiental e não o contrário, como é a realidade de praticamente todas as demais experiências.

A especialista E7, que atua nessa escola, explica que algumas disciplinas do currículo estão centradas na área de negócios, outras na área socioambiental, mas a maioria integra os dois temas. Ela admite que foi, e ainda é, um desafio realizar esta aproximação, mesmo havendo um ambiente propício para tal. Da mesma forma, o SEMBA, já discutido anteriormente, também reflete uma proposta elaborada sob bases que oferecem a estrutura e o ambiente propícios para avançar em relação ao que já existe. Realidades distantes do contexto brasileiro, mas que podem servir de inspiração e orientação para novas iniciativas. O próximo item traz elementos das dimensões curricular e pedagógica presentes nas falas dos especialistas.

4.1.2 Os especialistas e as dimensões curricular e pedagógica

Esta seção traz essencialmente as experiências dos especialistas em iniciativas que refletem algumas mudanças no ensino tradicional da Administração e a sua percepção crítica acerca da realidade do ensino e dos desafios enfrentados para que haja mudanças.

Um dos pontos centrais na dimensão curricular é a presença transversal da temática sustentabilidade no ensino da Administração. No entanto, a forma como os currículos são elaborados e a própria formação dos docentes são fatores arraigados ao ensino e dificultam

essa abordagem. Em relação à transversalidade, o coordenador do curso de Educação da Universidade de Montreal, entrevistado E3, relatou a experiência que estava vivenciando no momento da entrevista. Estava-se discutindo uma mudança no currículo das licenciaturas, em que os professores devem trabalhar de forma colaborativa, em função de temáticas transversais. Assim, a noção disciplinar deixa de ser central. No entanto, o professor aponta dificuldades, pois

a formação disciplinar é muito forte, tanto aqui [no Canadá] quanto no Brasil. Essa abordagem colaborativa teoricamente é muito valorizada, mas na prática acontece muito pouco. E entre as temáticas transversais, que a gente considera como competências transversais, de longo prazo, a noção de sustentabilidade está presente indiretamente (E3).

A literatura deixa claro que a sustentabilidade é inter, multi e transdisciplinar em sua essência. No entanto, o que se evidencia é que praticamente não existem experiências concretas neste sentido, a especialista E9 fala da interdisciplinaridade:

Na concepção do que é interdisciplinaridade eu acho que nós ainda não temos experiências nesse campo. O que a gente tem são algumas iniciativas que são muito interessantes, mas porque dois ou três professores que se conversam, que são engajados e conseguem fazer isso, às vezes até informalmente (E9).

Quando questionada sobre interdisciplinaridade, a Diretora de Avaliação da Educação Superior admite que se trata de um aspecto mais difícil de avaliar, a não ser a partir de algum questionamento durante a reunião dos avaliadores com o corpo docente. Para ela, iniciativas dessa natureza ainda são difíceis de acontecer, pela própria estrutura do ensino superior, como “a organização por disciplinas, a forma de ingresso do aluno, a forma da matrícula. [...] Se você vai ver na área da Administração tem coisas que são muito próximas do Direito que poderiam ter um diálogo maior, enquanto área, mas que é muito difícil de fazer” (E8). Desafio que nas instituições públicas pode ser um pouco mais difícil de superar, pois, segundo a entrevistada, a universidade privada tem uma visão mais institucional, enquanto a pública trabalha mais com uma visão personalizada dos docentes. Em termos de projetos, por exemplo, na pública os docentes têm os *seus* projetos, muitas vezes não é a instituição, o que dificulta a inter-relação com outras áreas (E8).

O especialista E10 reforça como a estrutura do ensino superior dificulta a prática da interdisciplinaridade. Os docentes são contratados pelas suas especialidades, para atuar na sua área. Desse modo, o sistema impõe que “o professor só vai se manter na sua disciplina se ele for um profundo conhecedor da sua área e se centrar nela. Na medida em que você vai se aprofundando numa área fica cada vez mais difícil essa interdisciplinaridade” (E10). Nesse sentido, o especialista E1, explica que na sua instituição – HEC Montréal – foi criado, em

2006, um programa em Gestão e Desenvolvimento Sustentável, no entanto, as áreas não são realmente integradas. O *design* do currículo é clássico, ou seja, por áreas. E, quando se propõe algo mais integrado pesa o balanço de poder entre os diferentes departamentos (E1), refletindo a interconexão (ou falta dela) entre as dimensões organizacional e curricular.

Assim, projetos e práticas interdisciplinares acabam sendo mais comuns em iniciativas mais isoladas e já construídas nesses moldes. Um exemplo é o SEMBA, já mencionado anteriormente. Neste curso os conteúdos estão divididos em módulos, onde cada aula tem suas particularidades e a interdisciplinaridade acontece a partir de *cases* construídos em conjunto pelos professores e compartilhados nas disciplinas, cada um dando o enfoque da sua área: “temos um programa completamente integrado, estamos ensinando a partir de *cases* comuns, que perpassam todo o programa. Temos o comprometimento dos professores, outro elemento importante na habilidade de integrar a sustentabilidade [...]” (E6). O corpo docente, além dos convidados externos, é formado por professores de diferentes áreas da universidade, como Direito, Economia e Recursos Naturais e o discurso de alinhamento é que quando os docentes foram contratados, enfatizou-se que não estariam ensinando na escola de negócios, com vínculo a um departamento específico, mas sim que são parte do SEMBA (E6), cujo foco é esse olhar integrado para a sustentabilidade e a gestão.

Durante a entrevista ficou explícito que não existe um roteiro ou uma receita de como iniciativas como estas devem acontecer. Foi uma convergência de fatores, incluindo a cultura local e a presença de um reitor com interesse na área, conforme já exposto no item anterior. Assim, o entrevistado E6 explica que as orientações a respeito da condução dos módulos de estudo fizeram parte de todo o processo de criação e desenvolvimento do currículo, apoiado sob os pilares: *knowing*, *doing* e *being* (dos verbos conhecer, fazer e ser). Ele justifica:

Pra nós, a prática é um componente muito importante. O projeto que vamos propor aos alunos é a construção de um plano de negócios, um plano de ação para tornar empresas mais sustentáveis, com ênfase em inovação e tecnologias que podem ser aplicadas de forma disruptiva. Esperamos que os estudantes passem três meses em projetos na Índia, Colômbia, México, ou mesmo em outras cidades nos EUA ou Vermont (E6).

Assim, é um programa com base prática, com o intuito de desafiar os estudantes a desenvolverem novas empresas ou iniciativas voltadas à sustentabilidade e à inovação. O foco das aulas está centrado na abordagem crítica e na reflexão. Para tanto, houve a necessidade de contratar docentes dispostos a integrar a sustentabilidade em suas disciplinas, esse foi um pressuposto no momento da contratação. Com isso, a sustentabilidade está presente de maneira integral, em cada módulo, não é algo isolado, nem mesmo está presente apenas em palestras, mas está integrado no eixo central do programa (E6). Foi um projeto muito bem

alinhado com os docentes desde a sua formatação, conforme fica explícito na fala do coordenador do programa: “Nós falamos com todos os professores sobre o que eles vão ensinar, criamos um time, falamos sobre as avaliações, sobre os materiais, como criar maior integração porque os estudantes estão estudando em módulos e não em disciplinas individuais” (E6).

Apesar desse esforço e da importância da presença da sustentabilidade num formato transversal, interdisciplinar ou transdisciplinar, o professor E10 considera a existência de disciplinas específicas uma porta de entrada para a presença do tema nos cursos. Em sua opinião, apesar de não contemplar a transversalidade e não ser o formato ideal pode, ao menos, trazer *insights* tanto aos alunos como aos demais docentes. Ele reforça: “se você não consegue levar para todas as outras disciplinas que alguma tenha, mas não é satisfatório. Falo de uma ou duas disciplinas quando é ausente essa integração” (E10).

A entrevistada E7 tem um posicionamento semelhante, e explica que o fato de haver uma disciplina garante que os alunos tenham contato com o tema e admite que os professores de outras áreas não necessitam se apropriar acerca do assunto, pois “os professores que trabalham com sustentabilidade foram contratados para isso, então os professores de outras áreas não precisam se apropriar também” (E7). Seu posicionamento reflete o cenário do programa em que atua – o SEED – onde todas as áreas dialogam com as questões socioambientais e todos os professores detém *know-how* específico na relação com a gestão. Em outros programas, para aplicar a transversalidade do tema, a professora sugere que exista uma proposta de co-orientação, nesse caso o co-orientador seria ligado à temática sustentabilidade. Outra sugestão é a forma de contratação, ou seja, contratar docentes que independente da área também tenham alguma formação complementar em sustentabilidade (E7).

A abordagem transdisciplinar também foi mencionada, ressaltando-se a dificuldade da sua prática. A opinião da entrevistada E2, Diretora de Aprendizagem e Inovação Pedagógica da HEC – Montréal vai ao encontro da literatura. Pode-se dizer que é o formato ideal, no entanto, ela reforça que é mais efetivo quando realmente há compartilhamento, quando todos os membros da equipe de trabalho realmente sabem e acreditam no que estão falando. “Precisa haver comprometimento e compartilhamento entre os envolvidos. Mas, é muito difícil de alcançar. Se não for compartilhado o melhor é que seja disciplinar” (E2). O especialista E1 corrobora afirmando que é uma abordagem muito difícil de ser alcançada devido, principalmente, a fatores organizacionais, pois as instituições de ensino não são planejadas para contemplarem atividades transdisciplinares. Ao contrário, são desenvolvidas

num formato *top-down*, divididas em silos. Assim, o professor E1 enfatiza que seria importante que o currículo fosse pensado no formato *backward design*, de acordo com os objetivos de aprendizagem: “primeiro você desenvolve seu objetivo e depois você volta e desenvolve o que será feito entre o objetivo e o ponto de partida. Nós fazemos o contrário, primeiro pensamos no que queremos ensinar, o no que eu sei ensinar” (E1).

Associada à formatação curricular estão as práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Uma das principais discussões, não apenas em relação à temática sustentabilidade, mas de forma geral, é que a transmissão de conhecimento, com aulas centradas nos professores e não nos alunos, é um modelo que necessita ser revisto. A entrevistada E2 explica que a transmissão de conhecimento não é de todo ruim, mas só vai funcionar se o estudante estiver motivado, se tiver predisposição e engajamento positivo com o que está sendo ensinado. Além disso, é necessário que ele tenha a mesma estrutura intelectual que o transmissor, e uma boa base de conhecimento. Assim, não é o método ideal se o assunto é novo, e se os estudantes não estão aptos a acompanhar. Desse modo, o professor vai apenas “falar” (E2). A entrevistada cita como exemplo as palestras, utilizadas por muitos professores, ao trazerem convidados para as suas aulas. Em geral, essa atividade envolve a transmissão de conhecimento e apenas dará resultado com aqueles que já detêm algum conhecimento na área, “caso contrário se eles não conhecerem o tópico em debate isso só funcionará para alguns, que saberão como construir o conhecimento” (E2), com base no que já sabem sobre o tema, fazendo *links*.

O professor E3 corrobora afirmando que também não acredita na transmissão de conhecimento pura e simples, apesar de ser a maneira mais utilizada no ensino, principalmente por ter sido a base de formação dos professores. Segundo ele, o método ideal envolve uma pedagogia muito mais centrada na colaboração e na aprendizagem que exige reflexão e aprofundamento, o que exige outras formas pedagógicas de abordar os conteúdos (E3). O especialista E11 aponta que o professor tem o papel de fazer o aluno pensar diferente da maneira tradicional da Administração. O entrevistado entende o docente deve exercer o papel de conector, conectando o interesse do aluno com uma determinada organização, com uma empresa ou com uma pesquisa, fazendo com que o aluno desenvolva mais o tema. Deste modo, há produção de sentido naquilo que está sendo ensinado. No entanto, quando se trata do ensino da sustentabilidade, o mesmo especialista (E11) questiona se os professores estão aptos a exercerem esse papel que ele chama de agente de conexão, já que a formação dos docentes está distante da lógica interdisciplinar que é a base para se discutir sustentabilidade.

É exatamente o que vem sendo replicado nas IES, como ficará claro nos resultados, exceto por algumas iniciativas pontuais existentes.

Outro ponto destacado pelo entrevistado E11 é a importância do professor deter conhecimento prático sobre o que está tratando, para que assim, o ensino da sustentabilidade seja algo aplicado. Como exemplo, ele cita que pensar sustentabilidade em uma petrolífera exige conhecimentos específicos sobre o processo de extração e produção, da mesma forma que pensar sustentabilidade em um escritório, deve-se ter o conhecimento de seus processos. “Caso contrário vira discursos sobre a sustentabilidade e não uma real possibilidade do aluno enxergar como transformar a produção, ou como transformar um trabalho dentro da empresa em uma prática sustentável” (E11).

No que se refere à atuação dos professores, o especialista E10 chama atenção para o fato da maior parte dos docentes não ter estudado a temática durante a sua formação. Mesmo assim, apesar de serem profundos conhecedores de suas áreas, é importante que estejam atentos às demandas organizacionais: “como o assunto vai ganhando a dimensão das ruas, da imprensa, do ambiente empresarial, hoje não tem uma grande empresa que não diga que está orientada para a sustentabilidade. Então, como é que o professor de Administração não vai estar?” (E10). Desse modo, o especialista percebe que algumas áreas já estão introduzindo a temática em suas discussões. É dessa maneira que o docente vai tratar do tema, aproximando-o da sua área de conhecimento. “Por isso que o treinamento, a conscientização do professor é de forma diferente. Não é através de dar informação pra ele, isso ele sabe, o problema é trazer isso para a sua disciplina, o nível de complexidade que ele precisa para dar a sua aula” (E10). Essa percepção foi evidenciada junto aos professores das duas instituições pesquisadas. A maior parte considera importante ensinar tópicos relacionados à temática sustentabilidade, mas aqueles que não tiveram uma formação mais específica sobre o tema não enxergam a aproximação com as demais áreas.

Diante disso, o especialista E4 corrobora ao afirmar que o principal desafio frente ao processo de integração da temática sustentabilidade no ensino da Administração está a formação e o desenvolvimento dos professores. Em um cenário semelhante ao do Brasil, ele indica que a maior parte dos docentes de sua universidade faz parte de uma geração (entre 40 e 50 anos) que não tem a mesma percepção que os mais jovens sobre a temática, são pontos de vista diferentes. Além disso, esses docentes foram formados a partir de uma abordagem disciplinar, limitando sua percepção sobre o ensino à sua própria área de interesse, o que torna mais difícil implementar algumas inovações. Assim, em sua opinião, esse tipo de professor

necessita se atualizar em termos de novas ideias e novos valores. Essa é a maior barreira e, ao mesmo tempo, a maior necessidade (E4).

Por fim, o entrevistado E4, da mesma forma que E5 e E6, enfatiza que não existe uma “fórmula pedagógica” de como ensinar a sustentabilidade nos cursos de Administração. Ele parte do pressuposto que as pessoas aprendem de maneiras diferentes e, portanto, o ensino deve estar acessível a essa diversidade. Para tanto, a universidade deve incentivar a aplicação de diversas práticas pedagógicas, mas sem haver um padrão ou “receita”. Ele acrescenta que o tamanho da instituição pode tornar a inovação no ensino um pouco mais difícil, tendo em vista que, muitas vezes, as turmas são muito grandes para a realização de algumas propostas. Como exemplo, ele cita a universidade que atuava anteriormente, que era bastante pequena, com aproximadamente 15 alunos por turma. Nessa instituição ele conseguiu realizar muitas atividades práticas e vivenciais em relação à temática sustentabilidade, que inclusive foram relatadas em uma de suas mais importantes publicações.

A partir dessa discussão mais geral, os próximos capítulos trazem as análises das duas instituições pesquisadas, com ênfase em seus cursos de Administração.

4.2 UNIVERSIDADE PÚBLICA: ASPECTOS GERAIS

A IES pública está localizada na região central do Rio Grande do Sul, em uma cidade com aproximadamente 275 mil habitantes (IBGE, 2015), cuja economia gira essencialmente em torno da prestação de serviços, principalmente serviços públicos estatais e federais. É pertinente ressaltar que a universidade pública foco desta pesquisa é um dos principais atrativos da cidade e da região, atraindo uma população flutuante bastante significativa, o que contribui para a economia da cidade. Essa caracterização será retomada na análise do elemento *localização geográfica da IES*, na dimensão contextual.

Dados divulgados no final de 2014 indicam que a universidade ocupa a 17ª posição no *ranking* geral, e a 16ª entre as universidades públicas brasileiras (MEC, 2015). Institucionalmente, a partir do estabelecimento do Sinaes, o MEC introduziu o planejamento estratégico das IES como parte do seu processo de avaliação, sintetizado no chamado Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Nesse documento, estão explícitos alguns elementos que refletem uma preocupação da universidade com questões ligadas à sustentabilidade.

Dentre eles, a universidade enfatiza o aspecto social inerente ao ensino – “construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável”. Além disso, o seu primeiro eixo norteador – foco na inovação e na sustentabilidade – considera as dimensões social, ambiental, cultural e econômica, por meio do desenvolvimento de ações e projetos na área de sustentabilidade, de produções sociais, ambientais e culturais permanentes (PDI – UF, 2015, p.35).

Somam-se a isso alguns princípios que também podem ser diretamente relacionados com a temática sustentabilidade em nível institucional e, portanto, pertinentes a esta pesquisa, tais como:

- comprometimento com o bem coletivo, por meio da construção de projetos coletivos, dotados de sustentação ética, que procurem responder à complexidade das relações sociais e minimizar as desigualdades e tensões decorrentes de um contexto social em permanente transformação;

- sustentação das ações em valores éticos de modo a realizar, na medida do possível, intervenções no processo histórico, procurando auxiliar para o aumento das condições de atendimento das demandas coletivas, e para uma diminuição da desigualdade social e incentivando atividades acadêmicas que situem a formação profissional em um horizonte de interesse humanístico;

- aprendizagem interdisciplinar, possibilitando que a compreensão dos fenômenos e a solução de problemas envolvam colaboração intelectual entre diferentes disciplinas, constituindo transversalidade (PDI – UF, 2015, p.56).

O perfil do egresso, de maneira geral, também apresenta vários pontos diretamente ligados à essência da temática sustentabilidade. Alguns merecem destaque, tais como: que o egresso seja um cidadão capaz de um envolvimento no quadro de mudanças sociais; que seja um sujeito capaz de participação atuante no âmbito coletivo, de entendimento do contexto em que vive, e de avaliação ética dos problemas colocados pela realidade; que esteja apto a contribuir para a intervenção social e seja interessado na superação dos problemas (PDI – UF, 2015).

O curso de Administração, portanto, além das Diretrizes Curriculares Nacionais, também deve estar orientado segundo os pressupostos institucionais. Percebe-se esse alinhamento no objetivo do curso: “formar administradores capacitados a gerir eficazmente organizações, levando em consideração a necessidade de transformar uma sociedade

tecnocrata numa sociedade mais humana, buscando o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida” (SITE CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – UF, 2015).

Quanto ao perfil dos egressos, algumas características são mais pertinentes aos objetivos desta tese. Dentre elas destacam-se: conhecimento especializado com visão globalizada; empatia e motivação: capacidade interativa, integrativa e de coordenação; liderança participativa; postura ética e responsabilidade social; fomentos de qualidade de vida. Essas características possuem um impacto significativo na sociedade e na profissão de administrador, tendo em vista que a cada ano de ingresso, os cursos (diurno e noturno) oferecem 50 vagas cada um. Frente à avaliação do MEC o curso comprova a sua posição de referência entre os demais. Até o ano de 2015 já havia passado por um total de oito avaliações do Exame Nacional de Cursos e em todas obteve o conceito "A".

Na próxima seção, o enfoque das discussões passa a ser a relação entre o ensino em Administração e a temática sustentabilidade, a partir dos elementos que compõem a estrutura analítica construída para esta pesquisa.

4.3 UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO CONTEXTUAL

Nesta seção são explorados os elementos presentes em cada categoria de análise da dimensão contextual no que diz respeito à universidade pública, com enfoque no curso de Administração, tais como: governo, razão para a inserção da temática, natureza da IES, localização geográfica, e a quantidade de alunos.

4.3.1 O papel do governo no incentivo à presença da sustentabilidade no ensino

O governo é visto como regulador e como indutor das práticas relacionadas à sustentabilidade. De um lado, nas IES ele age como regulador a partir das diretrizes curriculares nacionais, na figura do MEC e do INEP, e como indutor por meio de suas políticas de financiamento, ao fomentar projetos de ensino, pesquisa e extensão que tratem da inserção da temática nas atividades dos diferentes eixos de atuação das instituições de ensino. Além disso, exigências legais voltadas às empresas também podem gerar reflexos no ensino.

A entrevistada UF5 menciona como exemplo os professores da área de Finanças que podem não ser sensíveis à causa, mas se esse tipo de informação for exigido nos balanços empresariais, se alguns indicadores específicos forem cobrados, pode fazer com que tragam o assunto para a formação dos seus alunos (UF5).

De maneira formalizada, em função das diretrizes curriculares o curso de Administração na UF incluiu a disciplina “Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental” no currículo, cujo plano de ensino encontra-se no Anexo A. Trata-se de uma disciplina eletiva, de 30h. No entanto, no período em que foi realizada a coleta de dados, os professores membros do NDE (Núcleo Docente Estruturante) estavam trabalhando na reestruturação curricular. Assim, ficou evidente que esses professores, incluindo os coordenadores do curso, estão cientes a respeito das resoluções do MEC no que tange a presença da temática sustentabilidade no currículo, preferencialmente de forma transversal.

Um ponto que chamou atenção é que, dentre os participantes do grupo focal, poucos sabiam da existência dessa disciplina, pois sua criação é recente e os estudantes dos semestres mais adiantados não a tiveram em sua grade curricular. Evidenciou-se que, os que a cursaram possuem uma percepção mais segura sobre a sustentabilidade e enxergam uma maior abrangência e importância do tema, como pode ser percebido em uma das falas: “a área de sustentabilidade não é só ecologia, meio ambiente. Tem a questão social. Tem outras coisas que a gente poderia discutir” (AUF6).

Ainda sobre as diretrizes, ressalta-se que, oito professores entrevistados não tem conhecimento a respeito, sendo que, outros quatro docentes que são avaliadores do INEP conhecem o seu conteúdo devido a essa função e não por ser algo advindo da universidade ou do curso. Essa “acomodação” pode se dar pelo fato de existirem alguns professores que trabalham diretamente com a temática sustentabilidade e os demais docentes se apoiam nisso, conforme será retomado em outros momentos desta análise. Percebe-se assim, a falta de políticas internas, em nível institucional e de curso, que disponibilize a informação para todos os professores.

Uma das iniciativas em andamento é a reforma curricular do curso, um momento considerado bastante propício para promover mudanças que impactem na formação dos administradores (UF12, UF15). De acordo com um dos coordenadores, o intuito com a mudança curricular, no momento em que for institucionalizada, é que a temática sustentabilidade não seja responsabilidade apenas de alguns professores que já vem trabalhando com o tema, mas que seja um assunto de abrangência coletiva (UF1). Esses professores possuem uma espécie de rótulo ou carimbo e, por consequência, a

responsabilidade de tratar da temática sempre recai sobre eles, sem nenhum tipo de suporte ou cobrança institucional formalizada (UF2).

Nós estamos pensando na atualização dos programas das disciplinas, porque agora é o momento de cada área olhar cada disciplina e o que tem que ser atualizado em cada disciplina para trabalhar dessa forma. A gente vai orientar para que entre o tema sustentabilidade mais claramente na disciplina de Produção, Marketing, Gestão de Pessoas, Finanças e nas outras disciplinas que são complementares ou até obrigatórias no curso (UF1).

A reforma curricular está sendo discutida em nível de NDE. No entanto, uma das professoras entrevistadas (UF12) enfatiza a importância de haver um debate mais coletivo, que envolva e convença os demais professores. Para quem trabalha com a sustentabilidade é mais simples visualizar a sua aproximação com todas as outras áreas, mas para os demais é necessária uma orientação mais precisa que, na opinião da professora UF15, deve partir do currículo. Uma das alunas participantes do grupo focal acredita que deveria haver um processo de desmistificação de que a sustentabilidade é algo isolado nas empresas, mas que está vinculada a todas as áreas (AUF9). Assim, para superar essa cultura departamentalizada das empresas, primeiramente teria que ser superado o ensino disciplinar e fragmentado da academia, mostrando as interfaces entre as áreas. Constatação com certa obviedade, mas que está muito distante da realidade.

Para a professora UF12 um primeiro passo seria inserir pelo menos uma unidade de conteúdos ligados à sustentabilidade em cada área: “se no nosso currículo atual não tem nada, se colocarmos uma unidade na reforma curricular em cada disciplina a gente já terá feito muito” (UF12). Em sua opinião, é a iniciativa que seria possível para este momento de reestruturação. A mesma professora ressalta a importância de que alguma mudança efetivamente aconteça neste momento, caso contrário, novas propostas só poderão entrar em pauta dentro de quatro ou cinco anos, conforme as regras da UF.

Apesar de não estar ligado diretamente ao elemento de análise “governo”, outro ponto que merece ser ressaltado para que a presença da temática sustentabilidade seja formalizada no currículo, é o fato dos professores correrem o risco de serem criticados ao “fugirem” do programa. Nas palavras da professora UF15:

[...] às vezes o professor tem boa vontade em fugir do programa, mas pode ser criticado por isso. E, muitas vezes, o que se observa é que quando os professores de maneira individual querem trabalhar alguns temas, às vezes vemos a mesma coisa em duas, três disciplinas. [...] as mesmas ideias são trabalhadas na disciplina de Pesquisa, na disciplina de Clima Organizacional e também na disciplina de Marketing quando os alunos vão fazer uma pesquisa de mercado. Então, às vezes, a mesma coisa é dada por três ou quatro professores. Eu acho que para organizar teria que trabalhar isso dentro do currículo, pra que cada um saiba o que vai fazer e não ter sobreposição (UF15).

Percebe-se na fala supracitada a falta de interação e uma mínima comunicação entre os docentes e entre as áreas, aspectos diretamente relacionados à dimensão organizacional da estrutura analítica. A formalização, por meio do currículo, poderia garantir que todos os estudantes tivessem acesso a um mesmo “padrão” de conhecimento. No grupo focal realizado, evidenciou-se que os alunos que cursaram cadeiras com professores mais interessados na temática sustentabilidade tem uma visão bastante diferente daqueles que não tiveram aulas com esses docentes. Por exemplo, a aluna AUF7 ouviu falar em logística reversa somente porque alguns colegas do diurno estão realizando um trabalho sobre o tema e comentaram a respeito; a aluna AUF4 sabe da existência da logística reversa porque ouviu, por acaso, de outra colega.

Créditos de carbono, por sua vez, são de conhecimento apenas dos estudantes que cursaram a DCG ligada à sustentabilidade; enquanto Sistema de Gestão Ambiental é privilégio de quem cursou a disciplina de Qualidade ou Gerência de Processos, quando ministrada por dois professores em especial, como pode ser observado na fala da estudante AUF9: “[...] na questão das normas ISOs, eu não fiz [a disciplina de] Qualidade ainda, mas eu sinto falta dos outros professores falarem sobre o assunto, tanto da 14001 quanto das outras, 9000, 9001”. O tópico Empreendedorismo Social chegou aos alunos por meio da disciplina de Sociologia, quando ministrada por um dos professores com formação ligada à sustentabilidade em seu doutorado. Assim, fica claro que nem todos os discentes tem a mesma base de conhecimento sobre o assunto, o que tem relação direta com quais professores ministraram as disciplinas cursadas.

O professor UF10, que também é avaliador do INEP, não tem percebido mudanças dentro do ambiente universitário, apenas em alguns cursos que já tem a tradição de trabalhar com o tema e, muitas vezes, o foco é a pós-graduação, a partir de ações bastante isoladas. Na graduação em Administração um dos motivos pode residir no fato do curso ter tido reconhecimento automático pelo MEC nos últimos 10 anos, em função do conceito A na prova do Enade. Portanto, nos últimos 10 anos o curso não recebeu visita de uma equipe de avaliadores. De acordo com um dos coordenadores:

Isso causa, ao mesmo tempo, um *status* legal, mas causa acomodação. [...] Tá aí o Enade demonstrando, o MEC carimbando, o guia do estudante conceito 5 estrelas, o *ranking* das universidades na Folha que nos coloca como o 2º melhor curso no RS e 11º do país. Isso é legal, mas ao mesmo tempo faz pensar (UF2).

Além disso, o que se percebe também é que, apesar de algum debate existir, está voltado apenas para os professores vinculados ao departamento de ciências administrativas. Esse é outro ponto mencionado nas entrevistas. Disciplinas de professores de outros

departamentos, como Estatística, Matemática, Economia vão tratar do tema apenas se houver iniciativa individual do professor (UF2), pois não há nenhuma menção do currículo ou orientação da coordenação. Situação que vai ao encontro da opinião do professor UF10 que menciona o modelo departamentalizado e a estrutura engessada das universidades públicas como barreira para reunir os professores e integrar diferentes departamentos para discutir conjuntamente o planejamento do projeto pedagógico de um curso.

Em contrapartida, a coordenadora (UF1) indica que, no momento em que o projeto político pedagógico for reformulado, não deve haver resistência por parte dos professores no seu cumprimento, tendo em vista que o mesmo segue as diretrizes curriculares nacionais e deve ser atendido. O outro coordenador parece não compartilhar da mesma opinião e também parece mais realista: “o maior desafio está no corpo docente. Se vier uma cobrança mais intensiva, institucionalizada da UF, mas principalmente do MEC e do INEP, a tendência é que esse desafio seja atendido de forma mais rápida” (UF2). Essa opinião é compartilhada por vários outros professores, conforme será discutido na dimensão organizacional deste capítulo.

Na avaliação do INEP a sustentabilidade é um item que faz parte dos requisitos legais. Os professores, que também são avaliadores, responderam que primeiramente observam se a instituição tem uma disciplina que trate do tema. Caso não tenha, eles observam se os programas das demais disciplinas contemplam a temática. Trata-se de uma avaliação binária, é sim ou não, se atende ou não atende. Portanto, se tem a oferta de uma disciplina de gestão ambiental isso atende ao requisito legal (UF5, UF8, UF10), apesar de ir de encontro à ideia de transversalidade proposta pelo MEC. O entrevistado UF10 corrobora:

Muitas vezes você [avaliador do INEP] verifica que existe a disciplina, nós mesmos aqui no curso temos uma disciplina de 30h especificamente para tratar disso, mas o grau de complexidade de fazer com que ela converse com as demais disciplinas, que ela fique presente no dia a dia, no cotidiano se torna complexo, ainda não houve esse passo maior [...] as pessoas ainda não estão conseguindo fazer isso, trabalhar de forma adequada (UF10).

Trata-se também de uma questão delicada para o avaliador, conforme fica explícito nas palavras de um dos professores avaliadores do INEP: “a gente pode fechar o curso [...]. Mas, é melhor ter uma [disciplina] do que não ter” (UF8). Outro docente ao ser questionado sobre essa forma de atender às diretrizes menciona a cultura brasileira:

A cultura brasileira é uma coisa interessante, o governo federal determina uma diretriz e aí o curso pra se adequar coloca uma disciplina de sustentabilidade, uma de libras, uma de ética. Como se ética fosse uma disciplina! Ela deveria permear todo o curso, a mesma coisa a sustentabilidade, não deveria ser uma disciplina. Só que o setor público brasileiro trabalha pra se adequar a uma determinada legislação, não trabalha para o melhor do processo, não busca formar o cidadão. Atende o requisito, ponto. Se isso é bom ou é ruim como está sendo feito, o setor público não discute a

qualidade, ele discute se você atendeu ou não atendeu o requisito e isso é um problema sério (UF3).

De forma mais geral, a entrevistada UF19, que é coordenadora da comissão de planejamento ambiental da universidade, aponta que “a preocupação com a educação ambiental é absolutamente incipiente, pra não dizer inexistente. [...] Eu não percebo que exista essa preocupação nos currículos” (UF19). Mas, isso não quer dizer que ações sejam inexistentes, mesmo que pontuais. A entrevistada UF20 aponta que, após as últimas avaliações do MEC, alguns cursos a estão procurando, já que ela coordena eventos na área socioambiental dentro do Centro de Ciências Rurais (CCR). Os cursos solicitam que os alunos possam participar de algumas atividades. É possível, mas na opinião da entrevistada o ideal é que esse tipo de formação não seja isolada, mas sim que aconteça no próprio curso, para que o aluno possa se ambientar a esse tipo de discussão com foco em sua área de atuação.

Quanto ao curso de Administração, pode-se concluir que as diretrizes, até o presente momento, não geraram mudanças formalizadas nos conteúdos programáticos, apenas a inclusão de uma disciplina complementar, de 30h, conforme já mencionado. No entanto, alguns professores discutem o tema em sala de aula de maneira mais informal, como será abordado na seção que trata da dimensão curricular. Os professores UF5 e UF9 acreditam que o governo, a partir de políticas públicas, pode estimular até mesmo aqueles que não são sensíveis ao tema a repensarem seu posicionamento:

Se as empresas forem forçadas a produzir de uma forma limpa, aí também tem a questão das instituições, dos órgãos regulamentadores, a própria sociedade civil cobrando, aí vem o nosso papel como formador dentro da universidade. Então, a gente deve contribuir dessa forma com os nossos alunos, oferecendo pra eles pelo menos um espírito crítico (UF9).

No entanto, foi possível perceber que não é apenas o governo que age, ou deveria agir, como indutor, conforme evidenciado na próxima seção.

4.3.2 Razões para a inserção da sustentabilidade no curso de Administração: indo além da legislação

Além do papel indutor do governo e do interesse pessoal de alguns professores, a presença da temática sustentabilidade na formação do administrador pode ser motivada por outras razões, tais como a formalização por parte da própria instituição (*top-down*), cobrança

dos alunos, interesse das empresas e da sociedade. Cada um desses elementos será explorado nesta seção. Antes disso, vale trazer a tona um aspecto que também emergiu nas entrevistas, qual seja a necessidade de uma mudança mais global, de se refletir a respeito do papel da universidade e dos professores na formação das pessoas. Nas palavras do entrevistado UF3:

Há uma rediscussão para quê nós servimos, nós servimos para o mercado, mas que mercado? É esse mercado competitivo que destrói o meio ambiente, que afugenta as pessoas, que paga salário mínimo cada vez menor? Ou um mercado que busca maior responsabilidade social? [...] Acho que a sustentabilidade é um tema de um processo de mudança educacional muito maior, que não vai surgir pela importância da sustentabilidade em si, mas pela importância do administrador deixar de pensar só na organização e começar a pensar mais na sociedade onde está inserido, num processo mais global, do país que está vivendo, do planeta que está vivendo ou de como ele está agindo (UF3).

Questões como a formação tecnicista do administrador, colocando no mercado de trabalho um sujeito que não sabe pensar e refletir, apenas executar, há de ser repensada. A utilização de livros-texto que apenas oferecem ferramentas e “receitas” de gestão, sem reflexão crítica ou embasamento epistemológico também deveria ser colocada em pauta. A mercantilização do ensino, com a quantidade sobrepondo a qualidade, pode estar fortalecendo justamente o que clama por mudança: o ensino departamentalizado, raso e tecnicista do administrador.

Somam-se a isso, os professores que parecem não ter ciência da sua importância e da sua influência na trajetória e nas escolhas dos seus alunos. Professores que não se atualizam, que não inovam e que parecem não se orgulhar da sua missão refletem em sala de aula a sua acomodação e a sua insatisfação. Nas palavras do entrevistado UF10: “[...] minha grande dúvida: o professor tem noção do que é ser professor? Um professor que fica 30-35 anos dentro da academia [...], e há 20 anos repete a mesma aula, alguma coisa está errada” (UF10).

Na UF constatou-se que não existe uma orientação formal, seja por parte da reitoria, da pró-reitoria de graduação, do departamento de ciências administrativas ou da coordenação do curso para que os professores tratem da temática em suas disciplinas (UF1, UF2, UF3, UF4, UF6, UF7, UF20). Em outras palavras, não existe suporte formalizado, incentivo ou cobrança institucional para uma mudança curricular, projetos de extensão ou outras atividades que possam aproximar a sustentabilidade da formação acadêmica. O que se tem são os direcionamentos presentes no PDI, conforme descrito na contextualização da universidade.

Nesse sentido, a professora UF5, apesar de ter conhecimento até mesmo sobre a comissão de planejamento ambiental da universidade, não percebe nenhuma ação que de fato alcance os docentes. Os cursos que inserem a sustentabilidade nas suas discussões é devido à existência de um ou dois professores que acreditam “que a universidade não é só ensinar os

conteúdos referentes à sua formação profissional, mas tu tens que formar pessoas, boas pessoas. E que essa questão socioambiental passa por isso [...]” (UF19).

A coordenadora (UF1) menciona programas em outros departamentos, como o mestrado em Educação Ambiental oferecido pelo CCR da universidade, e o curso de qualificação para docentes, também oferecido pelo CCR e que trabalha a temática. Já o outro coordenador (UF2) referiu-se a projetos mais abrangentes como o Plano de Logística Sustentável, elaborado no final do ano de 2013. No entanto, na prática ainda não há aplicação do plano. O professor UF3 corrobora, ao mencionar a orientação de um trabalho no mestrado profissional a respeito de compras sustentáveis na universidade. O intuito foi entender todo o processo, desde a compra até o descarte dos produtos, mas verificou-se que também fica apenas no papel.

Ao encontro da opinião de autores como Barth (2013), Wright e Wilton (2012), Rusinko (2010a,b) e Lozano (2010), o coordenador (UF2) acredita que orientações institucionais podem estimular o processo e promover um maior envolvimento dos estudantes e da instituição. Em contrapartida, para o docente UF3 são processos que envolvem mais do que a vontade política, mas sim uma mudança cultural, o que é mais trabalhoso e demorado. Assim, na maioria das vezes, são feitas apenas pequenas ações isoladas, geralmente por iniciativa de algumas pessoas que acreditam na temática. Cumpre-se assim, o mínimo exigido pela legislação, conforme palavras do docente: “são feitas meia dúzia de ações para [a universidade] passar com média 6 [...] não vou mexer no resto porque vai demorar, vai mudar a cultura, e aí a gente deixa sempre pra depois e nunca faz” (UF3).

Quanto ao interesse por parte dos estudantes, apesar de ficar nítido que eles estão mais interessados na temática, o progresso ainda é bastante lento (UF2). Ainda assim, os acadêmicos estão mais envolvidos em projetos, atividades e TCCs na área (UF1). Duas participantes do grupo focal dão indícios de uma boa percepção sobre o assunto quando questionadas sobre a relação entre sustentabilidade e gestão:

[...] está no poder do administrador tomar essas decisões referentes à sustentabilidade. Então, por mais que ações possam partir dos empregados, o gestor tem muito o poder de incentivar isso nas organizações, de tomar essas decisões voltadas para a sustentabilidade e incentivar essas atitudes. Acho que tem um papel primordial (AUF8).

Eu acho que há uma cobrança da sociedade atualmente. Então isso acaba trazendo um retorno para a empresa. Porque pode ser utilizado, a partir do momento em que se pratica, essa questão da sustentabilidade, se divulga, a empresa também acaba tendo retorno, tanto na questão da admiração dos próprios funcionários como do público, dos clientes. Então há uma questão de retorno financeiro, de agregar valor à imagem da empresa que pratica isso (AUF4).

Além disso, muitos estudantes já entram no curso com curiosidades sobre a perspectiva social, sobre o terceiro setor, diferente do foco exclusivamente no mercado como era há alguns anos (UF2). A professora UF9 acredita ser um momento favorável para mudanças dentro do curso, principalmente pela temática ser, em sua opinião, uma demanda dos alunos. Por outro lado, alguns professores, fundamentalmente os que trabalham diretamente com o tema, são enfáticos ao apontar que o interesse e o envolvimento poderiam ser maiores.

No grupo focal, dos nove discentes todos disseram estar familiarizados com os termos sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável. No entanto, apenas dois deles expuseram o seu entendimento. E, ainda assim, a visão pareceu um pouco limitada. Apesar de não estarem erradas, percebeu-se ausência de reflexão crítica: “eu vejo como se as empresas utilizassem a matéria-prima, e ao mesmo tempo repõem essa matéria-prima para poderem continuar as suas atividades. Essa seria uma frase que vem à minha cabeça quando fala em desenvolvimento sustentável” (AUF2). Ou então, para a aluna AUF7, que tem uma visão um pouco mais ampla: “para mim vem à mente a palavra continuidade. Não só relacionada à parte ambiental, como matéria-prima, essas fontes, mas em relação às pessoas, ao relacionamento com o cliente. Sustentabilidade é algo ao longo prazo” (AUF7).

Em contrapartida, o docente UF7 exemplifica o interesse de estudantes alunos pela temática. Quando o tema em pauta é o empreendedorismo, ele comentou que a turma faz menção sobre oportunidades de negócios sustentáveis: “[...] eles trazem isso pra dentro da sala de aula, perguntam como se posicionar dentro dessas diferentes situações que envolvem a sustentabilidade” (UF7). Em sua opinião, esse interesse é decorrente da mídia em detrimento da própria formação acadêmica. Desse modo, o docente acredita que o maior desafio é como mobilizar e chamar atenção dos estudantes para o tema, e também como trazer a temática para a sala de aula de forma mais profunda, abordando a sua essência.

As evidências advindas do grupo focal reforçam a opinião do professor UF7. Nas palavras da aluna AUF8: o contato acontece “mais no dia a dia do que propriamente em sala de aula, mais em eventos, ou mesmo no jornal, na televisão, na internet” (AUF8). Ou então, o interesse pode acontecer a partir do envolvimento do estudante com algum projeto ou outra atividade proposta pelos professores, de acordo com o aluno AUF6:

Às vezes, o aluno participa de um trabalho com algum professor, aí entra no assunto, mas não que venha da sala de aula, é de uma atividade fora que, por acaso, se depara com o assunto, e de repente desperta o interesse. Em sala de aula tem muito a trabalhar e é importante (AUF6).

A professora UF5 traz mais um exemplo de interesse dos estudantes. Trata-se do trabalho final da sua disciplina, que tem como base tópicos emergentes como inovação, responsabilidade social e economia criativa. Para ela, os alunos são apaixonados por esse tipo de temática e ela percebe que quando a discussão gira em torno das questões ambientais e sociais desperta ainda mais interesse, “porque é algo que eles vivenciam, é um assunto que percebem no seu dia a dia” (UF5).

A professora UF9 reforça que os alunos tem interesse, que eles reconhecem a importância do assunto. Sua percepção é de que a dúvida que ainda persiste é a forma com que as empresas incorporam a sustentabilidade à lógica do seu negócio. Um ponto que, segundo ela, deve ser mais explorado pelos professores durante a formação e assim, quem sabe, superar a visão estritamente utilitarista de alguns estudantes, característica também apontada pelo professor UF10.

Por outro lado, outro docente entrevistado é bem enfático ao afirmar que não percebe interesse pelo tema, nem mesmo dos alunos: “não vejo [a sustentabilidade] em disciplinas, não vejo em aula, não vejo em alunos, não vejo em empresa nenhuma. Eu apenas ouço, é um assunto discutido, na moda, muito se fala e praticamente nada palpável” (UF4). Pelo posicionamento do professor, é possível que ele não perceba o interesse dos seus alunos pelo fato do tema não fazer parte dos seus interesses pessoais e das suas práticas. Em outras palavras, como o tema é negligenciado por alguns docentes durante a formação, isso acaba por não despertar um maior interesse dos estudantes (UF12). O questionamento que emerge é justamente de como romper esse ciclo.

Um ponto interessante que chamou atenção é a opinião de um professor que não trabalha com a temática em nenhum momento de suas disciplinas (UF18), mas admite que o assunto tem ganhado mais espaço, com demanda advinda do ambiente empresarial e dos alunos. O entrevistado menciona que as empresas, de forma geral, ainda não conseguem identificar o que podem fazer em relação à área, como podem trabalhar a questão e identificar relevância das informações: “o que eu devo fazer para a minha empresa ser ambientalmente correta? E de outro lado, tem toda a questão se é custo ou investimento. Mas isso está um pouco enraizado, é cultural” (UF18). Um posicionamento semelhante também foi identificado em outra entrevista. O professor UF4 não leva o tema para as suas aulas, mas conforme suas palavras: “o tema sustentabilidade na realidade não tem como não ser importante. A palavra é sustentabilidade, tudo vai passar por essa questão, ou seja, empresas sustentáveis, questões relacionadas ao meio ambiente, etc.” (UF4).

Questiona-se assim, os motivos que levam esses professores a compreenderem a importância do tema frente à gestão, mas ainda assim não trazer esta perspectiva para as suas aulas. Os possíveis motivos para esse tipo de comportamento serão discutidos ao longo da tese, como na dimensão organizacional – desafios comportamentais – e na dimensão pedagógica – presença do tema na formação do professor.

Outro aspecto considerado nesta tese e que pode motivar a presença da temática nos currículos dos cursos de Administração é a demanda por parte das empresas. Neste caso, os professores possuem uma opinião semelhante. Apesar de considerarem um assunto importante e que oferece credibilidade às empresas (UF14), alguns deixam claro que as iniciativas organizacionais representam apenas ações de marketing e que, mesmo existindo exceções, há muito discurso e pouca prática (UF11). Esse posicionamento é de um dos professores que trabalha a temática em suas disciplinas, mas por considerá-la como parte de sua vida e de seus valores. Assim, a sua motivação é de ordem pessoal, distante de ser considerada consequência de uma demanda das empresas ou mesmo institucional. Outro professor corrobora:

Acho que é importante, mas eu não vejo ainda, [...] é um discurso, muito mais uma propaganda na TV, um folder do que efetivamente uma ação, uma preocupação. Produto produzido com madeira certificada é mais caro, então não vai vender; papel reciclado é mais caro, então não vai vender. Nas empresas a impressão que eu tenho é que ela tem que provar que sabe do problema... eu sei! Mas o que tu *faz*? Bom, é muito caro, eu tenho que tratar toda a água? Não, eu largo ali e depois a natureza se encarrega. A sensação que eu tenho é essa, as campanhas que as empresas fazem são pra mostrar: eu sei o que eu tenho que fazer, tem que cuidar do Planeta, mas é caro (UF17).

Esse tipo de pré-conceito por parte dos gestores e da sociedade em geral pode ser reflexo da falta de políticas públicas que incentivem processos produtivos ambientalmente corretos. Isso limita a possibilidade de oferecer produtos sustentáveis a um preço competitivo e mais próximo da realidade econômica brasileira. Deste modo, leva-se em consideração apenas o imediatismo da produção ou da compra, sem considerar os benefícios sociais, ambientais e econômicos de longo prazo. Reflexões dessa natureza ao não estarem presentes na formação de futuros gestores faz com que esse tipo de comportamento permaneça enraizado na cultura das organizações.

A professora UF13 não menciona a imagem das empresas, e considera que as ações das organizações não são de grande impacto em termos socioambientais, mas refletem um começo, uma primeira proposta. Ela justifica que isso acontece porque as empresas não contam com profissionais preparados, que a “formação das pessoas que estão no mercado de trabalho é muito distante de entender o que é sustentabilidade” (UF13). Em sua opinião, o grande medo é do quanto a presença da sustentabilidade vai impactar em termos econômicos.

Por exemplo, qual o impacto econômico de rever a obsolescência planejada de determinados produtos? E como se portar diante dos novos comportamentos dos consumidores frente à sustentabilidade?

Evidencia-se que, para a professora, esse tipo de questionamento fica sem resposta e sem o planejamento adequado, por falta de profissionais de gestão que os dominem. Assim, além da motivação pessoal e da presença da sustentabilidade em sua formação, esse é um dos motivos que a faz levar o tema para as suas atividades em sala de aula. Já para os docentes que não tratam do tema, a entrevistada é enfática: “tem que vir do mercado, a partir do momento que vier do mercado eles [os professores] vão começar a adaptar isso em suas aulas, em suas rotinas” (UF13).

Por fim, o último ponto considerado como razão para a inserção da temática sustentabilidade na formação do administrador é a demanda advinda da sociedade. Na opinião dos professores UF9 e UF6, a sustentabilidade é justamente uma demanda da sociedade. Trata-se de uma preocupação cada vez mais latente, permeando o dia a dia das pessoas, a partir dos meios de comunicação, dos livros, dos eventos, dos filmes. Sendo que, esse maior contato com o assunto pode impactar na sala de aula, nos questionamentos dos estudantes (UF9), o que pode refletir no comportamento do professor incentivando-o a trazer o tema para as suas discussões e atividades.

Diante do exposto, ficou nítida a importância do ensino da sustentabilidade. A demanda existe, em maior ou menor grau, e parte de diversos fatores, seja exigência legal, interesse pessoal do corpo docente, interesse dos alunos, demanda das empresas ou da sociedade de forma geral. Mas, se os professores e a coordenação percebem a importância, porque o discurso ainda está tão distante da prática? Algumas possíveis causas serão discutidas ao longo da tese. De qualquer maneira, pode-se dizer que independente do fator que motiva a presença da temática nos currículos, nesta seção foi possível evidenciar que no ambiente acadêmico, o perfil de trabalho do professor influencia diretamente no interesse do aluno pelo tema. Constatção que ratifica o papel do docente e a necessidade de questionamento e reflexão acerca da profissão, que será retomado na dimensão pedagógica desta análise.

A próxima seção aborda características da instituição pública que podem interferir nos processos de mudança em direção à presença da temática sustentabilidade no ensino.

4.3.3 Natureza da Instituição de Ensino: pública x privada

Nesta tese, inserida na dimensão contextual, considera-se que a natureza pública ou privada da IES pode interferir no processo que leva à inserção da temática nas práticas institucionais e na formação profissional dos estudantes. A partir das entrevistas realizadas na instituição pública, foram identificadas algumas semelhanças entre o setor público e o privado. Segundo a coordenadora UF1, apesar das instituições privadas estarem investindo mais em projetos e ações voltadas à sustentabilidade, a exigência da presença da temática nos currículos é recente para qualquer IES, as dúvidas sobre a melhor forma de conduzir as mudanças são compartilhadas. Dentre as semelhanças, também foi identificada a predisposição das universidades em trabalhar com o tema, seja por considerá-lo positivo para a imagem do curso e da instituição, como para conseguir recursos advindos de financiamentos específicos na área:

Acho que é um processo, que a gente possa descobrir onde estão os recursos, por exemplo, pra buscar projetos ou atividades fora da universidade. Acho que isso está amadurecendo e é talvez o que vai nos propiciar poder trabalhar muito mais com essa temática no curso (UF1).

No entanto, apesar da predisposição, a prática mostra-se um pouco diferente. Como já mencionado anteriormente, o fato da instituição pública não receber avaliação do MEC há 10 anos pode ser um dos fatores que contribui para esse cenário. Nesse aspecto, o professor UF3 aponta uma característica do serviço público que é o de agir e propor mudanças apenas quando há obrigação. Ele chama atenção que as mudanças feitas apenas para cumprir determinados requisitos legais, como uma mudança curricular, por exemplo, correm o risco de serem superficiais e sem uma discussão mais profunda, envolvendo docentes e alunos.

Outra semelhança entre as universidades foi a resistência natural dos docentes em entender as razões para aprender como o tema se relaciona com a sua disciplina (UF3). Um dos fatores pode residir no fato de muitos professores não estarem dispostos a saírem da sua “zona de conforto”, de discutir a sua maneira de dar aula, de rever a sua metodologia de ensino (UF6). Consequentemente, vai estar muito atrelado ao interesse das pessoas, independente se é no setor público ou no privado (UF14, UF17).

Por outro lado, foram pontuados alguns elementos que podem se diferenciar conforme a natureza da instituição. Ficou claro que na instituição pública o fator que pode levar a uma presença formal e generalizada da sustentabilidade nos currículos é a cobrança legal e de instâncias superiores da própria universidade. Nas palavras do coordenador:

[...] enquanto não houver cobrança não vai acontecer, tem que ser algo institucional, tem que ser algo do MEC. [...] nas instituições públicas funciona assim, nós temos esse hábito: cumpra-se o que está na lei. Se não houver isso eu penso que será muito difícil acontecer mudanças, e que realmente comprometa até a avaliação do curso (UF2).

Ainda assim, de acordo com o entrevistado UF17, mesmo que haja iniciativas políticas o processo de mudança é bastante lento: “na universidade pública tu vais ter que disseminar isso, vai ter que dizer como dá pra fazer, até que as pessoas vão incorporando. Uma coisa que realmente é necessária ela vai se incorporar, isso é da nossa sociedade [...] mas é um processo” (UF17).

Outra diferença bastante relevante mencionada, principalmente por professores que já trabalharam em instituições privadas, são as reuniões e capacitações pedagógicas oferecidas, seja para discutir a construção do currículo, seja para compartilhar e aprimorar a maneira como cada docente vai trabalhar os conteúdos do semestre (UF9). De acordo com UF2, essas reuniões costumam ser semestrais e obrigatórias, enquanto que na instituição pública não existe essa cultura. É dada maior atenção às questões políticas, legais e de relacionamento, deixando as questões pedagógicas em segundo ou terceiro plano (UF2). Esse é um aspecto que estará presente na categoria desafios de suporte – oferta de formação continuada, por se considerar como uma oportunidade de levar a temática até os professores, bem como explorar a forma de discuti-la em sala de aula.

Também merece reflexão a autonomia e a liberdade percebidas pelos funcionários públicos. Muitos professores trabalham em sala de aula apenas os conteúdos que consideram importantes. Na opinião do entrevistado UF17, os professores se consideram com autonomia proporcionalmente ao conhecimento que detém, gerando certo desconforto quando a proposta de mudanças vem de instâncias superiores: “é realmente difícil chegar para um professor que realmente é um bom professor e dizer – ‘professor, agora tu vais ter que fazer um pouquinho diferente’” (UF17). Nesse caso, se não houver interesse pessoal do docente, a sustentabilidade não fará parte das suas atividades.

Soma-se a isso a situação mencionada pela entrevistada UF19: “numa universidade pública tu não és chefe, tu estás chefe. [...]. Tu não tens uma autoridade constituída de fato, aí tudo é levado para o lado pessoal” (UF19). Neste aspecto, a entrevistada menciona que para não se indispor com os colegas durante o período que está se ocupando um cargo administrativo, os gestores não chamam atenção, não cobram, causando entrave em um possível processo de mudança cultural. Enquanto que, na universidade privada a questão da

hierarquia é muito mais definida e respeitada (UF19), tornando mais factível a ordem e a execução de mudanças.

Para evitar esse tipo de situação, a entrevistada UF9 menciona a necessidade de se conseguir o comprometimento das pessoas de uma forma mais intensa para compensar a falta de poder de mando que existe dentro das instituições públicas: “as pessoas tem que vestir a causa, tem que acreditar, tem que se comprometer” (UF9). Essa é uma diferença entre as IES públicas e privadas também evidenciadas na fala da professora UF12, mais uma vez mostrando a importância do comprometimento e interesse dos indivíduos:

Na iniciativa privada tu podes fazer o destaque orçamentário com maior facilidade, porque o reitor diz que vai fazer e ninguém vai dizer que não pode. Na pública as pessoas se consideram autônomas, meu pensamento é livre, ninguém coloca nada na minha cabeça. Numa privada eu acho que tem um pouco mais esse lado empresarial, de trazer alguma proposta de gestão. Mas, por depoimentos que eu tenho escutado privadas e públicas estão iguais. Não sei, eu acho que a percepção do gestor teria que mudar (UF12).

A dedicação exclusiva e a carga horária em sala de aula também foram mencionadas em uma das entrevistas. O professor UF10 questiona a falta de liberdade e tempo para poder desenvolver atividades, remuneradas ou não, junto a empresas, terceiro setor, órgãos públicos, ou até mesmo em instituições como a ONU: “a própria progressão não permite que o professor vá além. Se não trabalhar x horas de graduação não tem progressão, mas quanto que valeria para uma instituição, por exemplo, ter um diferencial de um protótipo ou de uma patente?” (UF10). Soma-se a isso, o sistema de avaliação brasileiro, focado em publicações, o que não estimula a participação dos docentes em outras atividades, conforme será novamente discutido na dimensão curricular.

Por outro lado, nas universidades privadas, de acordo com o professor UF3, a maior parte dos docentes é horista, o que reduz seu nível de comprometimento e envolvimento com a instituição, pois na maioria das vezes apenas comparecem para ministrar a sua aula. Nesses casos, fica ainda mais difícil articular algum tipo de projeto entre os professores ou tentar inserir a temática de forma transversal no currículo. O que se faz, portanto, é criar uma disciplina isolada ligada à sustentabilidade apenas para cumprir a exigência do MEC. O que não é diferente em relação às instituições públicas.

Por fim, e entrevistada que representa a comissão de planejamento ambiental da universidade (UF19), traz à tona o apelo social da universidade pública como justificativa para que muitas iniciativas não sejam tomadas:

A universidade pública [...] sempre tem a justificativa: eu não fiz, *MAS* estou oportunizando ensino gratuito. Ela tem um apelo social muito grande. A maior prova disso é a questão de licenciamento, a nossa universidade não tem licenciamento, recém foi feito um pregão para contratar uma empresa [...]. Os órgãos ambientais

sempre fizeram vista grossa com esse licenciamento porque a universidade presta um serviço social enorme, como é que tu vais interditar uma universidade que não tem lucro, que presta serviço pra sociedade? (UF19).

Já no caso de uma universidade privada, essas situações são mais raras, por se tratar de um negócio inserido em um mercado cada vez mais competitivo, onde preservar uma boa imagem é essencial. Essa discussão não esgota tantas outras semelhanças e diferenças que podem existir entre instituições de ensino públicas e privadas, mas teve como objetivo demonstrar a percepção dos docentes numa espécie de autorreflexão sobre o cenário profissional no qual atuam. A próxima seção envolve a influência da localização geográfica da IES frente às práticas de ensino voltadas à temática sustentabilidade.

4.3.4 Localização geográfica da IES: a influência da cultura e do desenvolvimento local

Como é um tema que não está muito presente na maioria das empresas locais pode haver certo estranhamento por parte dos alunos no sentido de estudarem uma coisa e não verem no entorno deles. Esse é um desafio bastante grande, ensinar para o aluno uma coisa que na realidade imediata dele ainda não é tão presente (UF7).

O depoimento inicial desta seção justifica a sua existência. Trata-se da última categoria de análise da dimensão contextual e contempla características culturais e de desenvolvimento da região onde está a universidade. Esse elemento emergiu a partir das entrevistas com os especialistas e foi considerado nesta análise, pois as duas instituições pertencem a regiões bastante distintas.

A universidade pública está situada na região central do Rio Grande do Sul. A cidade possui uma população aproximada de 275 mil habitantes (IBGE, 2015), e a sua principal atividade econômica gira em torno da prestação de serviços (setor terciário), principalmente voltados para o comércio, saúde, educação e exército. Em seguida, tem-se o setor primário por meio das atividades agropecuárias e, por fim, o setor secundário, com um reduzido número de indústrias, essencialmente de pequeno e médio porte.

Apesar de ser a cidade que sedia uma das maiores e melhor conceituadas universidades federais do país, a cultura regional não é voltada à inovação e investimentos em tecnologia. As práticas e investimentos na área de sustentabilidade também não são prioritários e comuns no ambiente empresarial local (UF3, UF11, UF19), com poucas exceções como uma indústria de bebidas instalada na cidade, a qual possui vários projetos e

práticas na área, conforme mencionado pelo professor UF11. Deste modo, por evidenciar-se que a sustentabilidade não faz parte da cultura empresarial local, questionou-se aos professores se essa característica pode interferir na condução de suas aulas e na formação dos futuros gestores. Dentre as opiniões manifestadas, fica claro que impera a cultura de que sustentabilidade é custo para as empresas. Esse tipo de comportamento, na opinião dos docentes UF3 e UF19, também se reflete na universidade:

[...] nem para a própria universidade é um tema importante. Não houve uma reunião da reitoria com os diretores de centro: vamos tirar orçamento desse ano que a gente vai despoluir aquele riozinho que passa ali [dentro da universidade e com resíduos tóxicos]. É um discurso, mas quando chega na prática, porque isso é caro, precisa de investimento e aí ninguém quer deixar de ter um computador ou uma mesa bonitinha para ter um rio despoluído (UF3).

A coordenadora da comissão de planejamento ambiental, manifesta seu desconforto frente às incoerências que se percebe no dia a dia da instituição. Ela menciona que a cultura local é “muito pobre dentro da questão ambiental” (UF19), refletindo na universidade e exigindo um trabalho árduo para gerar algum tipo de mudança. Para exemplificar, a professora compartilhou uma situação vivenciada no seu ambiente de trabalho:

[...] encontrei um frasco com 1litro de óleo mineral na lixeira do prédio da Química, ele certamente foi trazido e muito provavelmente foi gerado ali mesmo, o local da universidade que no meu ponto de vista é o que mais conhece substâncias químicas e seus riscos. [...] as pessoas estão aqui dentro, fazendo pesquisa, trabalhando para coisas absolutamente positivas, que contribuem para melhorias, só que essa melhoria é absolutamente linear, termina junto com a minha pesquisa. O que ela gerou [de resíduos, neste caso] é problema da instituição, não é meu (UF19).

A entrevistada sugere que dentre os índices, principalmente de produtividade acadêmica, também sejam criados critérios de redução. Em projetos da área química, por exemplo, “o pesquisador publica e pesquisa, mas o resíduo vai sendo estocado, e ele não tem compromisso com isso” (UF19). É um tipo de exigência que deve fazer parte da cultura da instituição, a partir da criação de índices de desempenho que tenham ligação com a sustentabilidade. Para reforçar o seu posicionamento de que a cultura da cidade se reflete no dia a dia da universidade, a mesma entrevistada traz à tona a falta de recolhimento seletivo no município: “menos de 10% [do resíduo] é recolhido seletivamente e graças à ajuda de algumas cooperativas” (UF19).

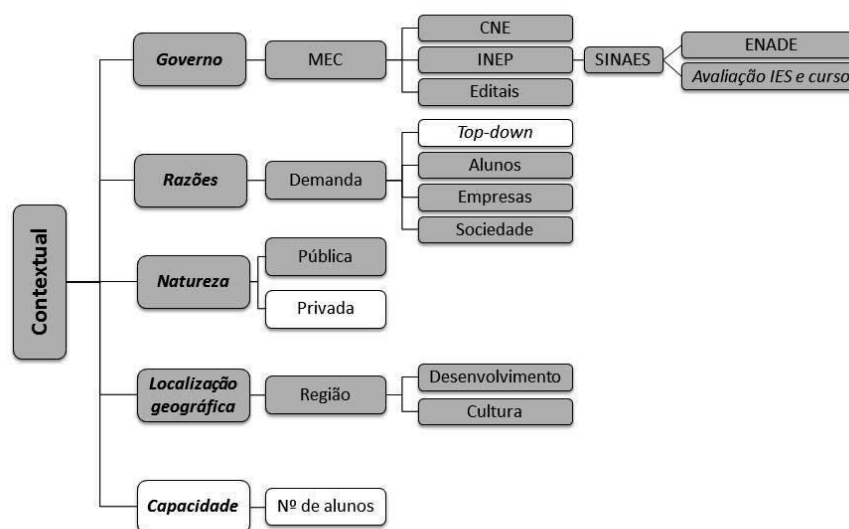
A relação que se faz é que a universidade, apesar de contar com algumas lixeiras seletivas, segue um padrão semelhante. Quando questionado sobre o fato de existirem estas lixeiras em alguns locais, mas os resíduos serem misturados no momento do recolhimento, o professor UF11 usa o termo “para inglês ver”, numa ação que tem mais conotação política do que de fato uma motivação socioambiental, de consciência.

O docente UF17 já foi questionado em aula sobre as lixeiras seletivas e o destino dos resíduos e percebeu a decepção dos estudantes ao dizer que, por enquanto, o lixo é misturado ao ser recolhido. Em sua opinião, a universidade conta com pessoas que tem consciência e conhecimento, mas a operacionalização disso ainda está longe de realmente acontecer. Assim, o que se percebeu nas entrevistas foi, novamente, a importância das iniciativas pessoais, como a da entrevistada UF20 que contactou a associação de selecionadores de materiais recicláveis da cidade para o recolhimento dos resíduos gerados em alguns prédios (UF20).

Em suma, nesta seção foram discutidos os elementos da estrutura analítica que compõem a dimensão contextual de análise, como a influência do governo, as diferentes razões que podem motivar a presença da temática sustentabilidade no ensino, a influência da natureza pública ou privada das instituições de ensino frente aos processos e proposições de mudanças, bem como a localização geográfica de cada universidade. Diante do exposto, foi possível perceber que os elementos considerados na estrutura analítica são capazes de perceber características bastante peculiares da UF, permitindo destacar possíveis diferenças entre as instituições.

Por fim, justifica-se que um elemento que não apareceu nas entrevistas com os professores foi a capacidade do curso – tamanho das turmas. No entanto, foi considerado na estrutura analítica por ter sido mencionado pelos especialistas, dada a importância do tamanho das turmas na prática da atividade docente. A Figura 10 traz uma representação visual dos elementos da dimensão contextual presentes na análise da UF (destacados em cinza).

Figura 10 – Dimensão contextual: elementos presentes na UF



4.4 UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO ORGANIZACIONAL

Nesta seção são explorados os elementos presentes em cada categoria de análise da dimensão organizacional no que diz respeito à universidade pública, tais como: estrutura, suporte e comportamento dos envolvidos.

4.4.1 A estrutura organizacional: características da instituição influenciando as possibilidades de mudança

Nesta tese parte-se do pressuposto que determinadas práticas, já enraizadas na instituição e, por vezes no serviço público em geral, podem reforçar a inércia e manter os padrões vigentes. Nesse sentido, algumas características negativas das rotinas administrativas, com relação às práticas ligadas à sustentabilidade, emergiram durante as entrevistas. Uma delas foi a “cultura da impressão”. Uma das professoras (UF12) comentou já ter presenciado a impressão de relatórios de aproximadamente 400 páginas apenas para que o servidor os corrigisse, e que esta é uma prática recorrente no dia a dia dos técnicos administrativos.

De maneira geral, a opinião dos entrevistados confirma que a sustentabilidade não está presente na cultura da organização, mas sim em iniciativas isoladas. Parece não haver um comprometimento das pessoas, nem mesmo em pequenas ações como desligar os estabilizadores ao final do expediente (UF12). A entrevistada UF19 corrobora enfatizando o comportamento passivo de muitos servidores:

Acho que eles [técnicos administrativos] se comprometem pouco, vejo um excesso de burocratização das coisas quase que irracional. [...] como a sustentabilidade vai estar presente, se ele é incapaz de avaliar a sua rotina de trabalho? Ele não critica, há 20 anos era assim e continua sendo. [...] acho que o funcionário é muito arraigado a uma rotina que ele não questiona (UF19).

Essa falta de questionamento e reflexão faz com que não haja proposições de mudanças. Para a entrevistada UF19, muitas vezes são as pequenas ações que geram bons resultados: “onde mais pessoas fizerem vai acabar inibindo quem não faz. [...] mas só com a sensibilização não vai conseguir, tem que cobrar, tem que fiscalizar, tem que incentivar, valorizar as atitudes que são legais, para motivar aquela pessoa a continuar e agregar outras” (UF19).

Outra característica identificada na estrutura organizacional foi a falta de interligação entre os departamentos. A coordenadora da comissão de planejamento ambiental (UF19) menciona a comissão gestora do plano de logística sustentável da universidade, cujas atividades tangenciam o PDI e a própria comissão de planejamento ambiental, mas não existe uma proposta de atividades conjuntas. No período de realização da coleta de dados desta tese, o PDI estava em processo de revisão, mas a comissão de planejamento ambiental não havia sido chamada para participar. A entrevistada menciona que é bastante cansativo o trabalho de tentar mostrar o quanto esse tipo de integração é importante para as tomadas de decisão na universidade. Deveria acontecer de forma mais natural, no entanto, parece ser um dos maiores desafios é justamente o diálogo interno entre *stakeholders* de diferentes níveis, conforme sugerido por Benn e Dunphy (2009) para promover mudanças organizacionais em direção à integração da sustentabilidade no ensino. Faz-se extremamente necessário uma abordagem mais participativa que requer justamente a redução da burocracia e dos padrões hierárquicos de autoridade inerentes às instituições de ensino (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013).

De forma mais global, mas que também abrange situações como as supracitadas, tem-se um dos elementos mais presentes nas entrevistas: a necessidade de um maior comprometimento por parte da instituição. Os entrevistados deixam claro que, atualmente, a temática sustentabilidade está mais presente, mas são enfáticos ao afirmar que não está inserida na cultura da universidade. A entrevistada UF20 enfatiza o papel social da instituição frente à formação nas diferentes áreas e para ela este é o principal motivador para conduzir projetos nessa área.

[...] nós acreditamos que a instituição tem um papel social e tem uma responsabilidade com relação à omissão que ainda ocorre, em oportunizar essa formação que ainda é omitida, muito embora se formos consultar as diretrizes curriculares elas apontam, porém se tu vais olhar no currículo [...] às vezes, consta no objetivo geral, mas na ementa não tem, o programa também não contempla, pelo menos explicitamente. Eu penso que se a instituição tem uma responsabilidade com uma formação socioambiental ela precisa explicitar isso nas suas ementas, no programa, na bibliografia, em tudo (UF20).

Nesse cenário, também é recorrente a opinião de que não existe uma diretriz formalizada por parte da reitoria ou outras instâncias superiores. Existem ações pontuais, isoladas, esporádicas e dependentes de algumas poucas pessoas interessadas em difundir o tema (UF1, UF2, UF4, UF5, UF6, UF7, UF11, UF12, UF14, UF16, UF17, UF18, UF19, UF20). Nas palavras da professora UF9: “são iniciativas muito pontuais, acredito que a universidade ainda tem que avançar em termos de uma política de incentivo global, que chegue até todos os servidores”. O professor UF11 também segue esta mesma linha de raciocínio: “são iniciativas de professores, com seus projetos específicos em diferentes níveis

de escala dentro da instituição e que se utilizam da sua crença, dos seus princípios, dos seus valores para poder colocar isso em prática” (UF11). Situação não muito diferente da já publicada por Davis *et al.* (2003) cuja pesquisa em duas grandes universidades americanas, mesmo há mais de 10 anos, indicou que a maioria dos professores incorporam os conceitos de sustentabilidade em suas aulas como resultado de um esforço pessoal.

Uma das professoras do curso de Administração que trabalha diretamente com a temática sustentabilidade foi membro da Pró-reitoria de Planejamento da universidade. Durante a sua gestão a sustentabilidade foi inserida na missão, na visão, nos valores e nos objetivos estratégicos da instituição, a partir do PDI. Em se tratando de instâncias superiores, essa foi a única política mencionada nas entrevistas. É possível que essas resoluções tenham sido tomadas justamente pelo fato da professora trabalhar com o tema e considerar importante a sua presença nas políticas institucionais. Demonstra-se, mais uma vez, a dependência por pessoas que liderem este tipo de mudança, impulsionadas pelas suas crenças e valores pessoais. A própria comissão de planejamento ambiental da universidade não é conhecida por muitos servidores, apenas quatro entrevistados a mencionaram nas entrevistas (UF8, UF5, UF13, UF20).

Um ponto que chamou bastante atenção, mencionado por alguns professores (UF2, UF3, UF5, UF6, UF9, UF10), foi com relação ao Mestrado Profissional oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Administração para os servidores da universidade. A atual coordenadora do mestrado (UF9) mencionou que muitos servidores propõem projetos alinhados com a temática sustentabilidade, os quais devem ser desenvolvidos dentro da própria instituição. Um dos exemplos citados foi um levantamento realizado junto aos servidores acerca do seu conhecimento sobre o tema sustentabilidade dentro da universidade. Os resultados indicaram que a maioria considera o tema importante, mas conhece muito pouco a respeito (UF9). A professora mencionou esse exemplo para justificar a sua opinião de que dentro da universidade as pessoas tem se interessado mais pelo assunto.

No entanto, em termos de gestão ainda não existe uma ação mais efetiva, *top-down* e que alcance a todos (UF9), de encontro à necessidade de uma combinação de esforços em todos os níveis trazida por Rusinko (2010b). Para uma mudança de comportamento, a entrevistada UF19 sugere que existam instrumentos de cobrança e incentivo aos servidores, de valorizar quem se dedica a atividades dessa natureza: “eu não acho que só a punição seja legal [...] definir metas, desafiar as unidades [...] premiação simbólica, mas que motiva” (UF19). Essa sugestão segue a mesma perspectiva da proposição de Rusinko (2010a) para quem o

compromisso em integrar a sustentabilidade no currículo também envolve recompensas para o engajamento em educação e pesquisas que envolvam o tema.

Nesse sentido, outro ponto mencionado por alguns professores (UF15, UF17, UF19) para motivar a mudança de algumas práticas e dar exemplo a toda comunidade acadêmica seria a existência de indicadores, de métricas capazes de balizar a tomada de decisão em nível estratégico e a criação de metas em nível institucional, e também por departamentos. Seria interessante haver metas de redução, seja de consumo de energia elétrica, de água ou de materiais diversos. A entrevistada UF19 sugere a divulgação pública de alguns dados de consumo na tentativa de mostrar para as pessoas a sua parcela de responsabilidade.

Nesse aspecto, um ponto negativo para a instituição é que não existem medidores de energia elétrica nos prédios. O cálculo abrange toda a universidade (UF17), impedindo controles mais específicos. Quanto aos resíduos gerados também não existe nenhum tipo de quantificação, nem mesmo algum tipo de instrução direcionada a orientar a sua separação (UF19). E o problema vai além:

Existem pessoas dentro da instituição que desconhecem inclusive as contratações que a universidade tem de empresas para coletar resíduos de laboratório, lâmpadas fluorescentes. Isso demonstra que não há uma informação, não é institucionalizado, não está na cultura. É voluntário, tu *fica* sabendo, tu te *preocupa*, tu *vai* buscar, porque isso não vem. [Enquanto comissão de planejamento ambiental] estamos buscando isso (UF19).

Apesar desses pontos desfavoráveis, a instituição conta com iniciativas muito positivas, que podem servir de exemplo e motivar novos projetos. Além de algumas ações já citadas anteriormente, o professor UF11 mencionou outras iniciativas bastante interessantes como: a utilização de óleo de cozinha reutilizado na forma de combustível para ser usado pela frota da universidade; os congressos que tratam do tema; a reutilização de *banners* para confeccionar as pastas dos eventos; e um projeto da engenharia que utiliza pneus usados na fabricação de asfalto.

Os professores UF11 e UF12 acrescentam uma parceria entre a universidade e a receita federal por meio da qual as bebidas apreendidas são beneficiadas em uma usina que fica no campus e se convertem em combustível para os carros da universidade. Assim, se por um lado, “tem iniciativas muito legais, mas ainda não é uma questão institucional” (UF12). Por outro lado, o que se percebeu é que a atual comissão de planejamento ambiental da universidade está empenhada em mudar este cenário, apesar das dificuldades inerentes ao processo.

Os alunos participantes do grupo focal, ao serem questionados sobre ações realizadas na universidade mencionaram a colocação das lixeiras de coleta seletiva (AUF6); as ações do

restaurante universitário visando reduzir o desperdício de alimentos (AUF8); a colocação de cartazes em locais estratégicos do departamento lembrando alunos e professores de desligarem as luzes das salas ao saírem, desligar o ar-condicionado, e sobre o uso consciente da água nos banheiros (AUF9); a construção das ciclovias (AUF5); o reaproveitamento de *banners* de eventos para confeccionar bolsas (AUF7).

O exposto reflete que existem muitas iniciativas, mas que o alcance delas ainda não faz com que a sustentabilidade faça parte da cultura da organização. Além disso, existem componentes comportamentais que dificultam os processos de mudança, mesmo onde existem pessoas dispostas e engajadas, como por exemplo, as entrevistadas UF12, UF19 e UF20. Os desafios comportamentais serão discutidos ainda na dimensão organizacional. Mas, primeiramente são trazidos outros elementos da estrutura organizacional, como a influência da coordenação do curso e também a importância da disponibilidade de recursos financeiros para a implementação de propostas voltadas à presença da sustentabilidade no ensino.

4.4.2 O papel da coordenação do curso

Os professores foram questionados sobre o papel da coordenação do curso no processo de integração da temática sustentabilidade no ensino. Ambos, os coordenadores e o grupo de professores afirmam não haver nenhum tipo de cobrança para que o assunto seja levado para a sala de aula ou para que os professores participem de projetos ligados à temática. Apesar disso, um dos coordenadores admite que um papel fundamental da coordenação seria o de mostrar as interfaces da sustentabilidade com os conteúdos, além de promover uma maior interação entre os professores (UF1). Nesse sentido, a entrevistada UF20 afirma a necessidade de um maior comprometimento por parte das coordenações, dos NDEs e dos colegiados dos cursos, que são os principais responsáveis pela gestão frente à formação universitária.

Evidenciou-se que nas reuniões do colegiado o assunto nunca foi colocado em pauta (UF3, UF4, UF6, UF10, UF15, UF16, UF17, UF18). Os professores julgam ser de responsabilidade do NDE, núcleo de seis professores que, no momento da pesquisa, estava focado na reforma curricular (UF2). O professor UF17 reforça o papel do NDE, frente à integração transversal da sustentabilidade, principalmente neste momento de reestruturação curricular:

[...] o NDE é criado ‘entre o coordenador e o colegiado do curso’, é um órgão criado justamente pra discutir isso mesmo [reforma curricular]. Eu acredito que o NDE neste momento possa exigir que seja colocada [a sustentabilidade] em alguns pontos, com alguns professores, no que é possível agora (UF17).

O professor UF6 corrobora mencionando que poderia partir da coordenação a iniciativa de levar o tema para ser discutido no colegiado e mostrar como cada professor poderia integrar a sustentabilidade na sua disciplina. Essa também é a opinião do docente UF17: “tem alguém que não insere porque não está sabendo, porque não tinha pensado nisso. Então esse é o papel agora [da coordenação], de ir plantando”. Ao mesmo tempo, o professor afirma que não deve ser algo impositivo, pois corre-se o risco da superficialidade, apenas para constar. Sua sugestão é que a coordenação trabalhe a aproximação da temática às disciplinas de professores que demonstrarem interesse para que, gradativamente esta presença se torne mais natural (UF17).

A professora UF13 também não concorda com a imposição. Ela acredita que os docentes passariam a tratar do tema em suas aulas caso seja uma exigência de mercado, algo realmente presente nas empresas, e não uma orientação formalizada pela coordenação do curso. Assim, o professor UF10 sugere uma mudança de perspectiva onde o enfoque da reestruturação do currículo e das demais ações deveria ser nas habilidades desejadas para os egressos, sendo uma delas a capacidade de considerar a sustentabilidade no processo decisório, independente da sua área de atuação. Para tanto, a coordenação deveria levar essa discussão até os professores (UF10).

O que se constatou é que não existe consenso entre o corpo docente, enquanto alguns creditam a “operacionalização” das mudanças à coordenação, outros não concordam que seja algo imposto. No entanto, não necessariamente precisaria ser um processo impositivo, mas sim de revelar possibilidades em cada área, de forma gradual para que, com o tempo, o assunto naturalmente faça parte das disciplinas.

4.4.3 A importância dos recursos financeiros

Por fim, em termos de estrutura e suporte organizacional, outro elemento essencial mencionado pelos entrevistados foram os recursos financeiros para a condução de determinados projetos. Nesse aspecto, a professora UF12 sugere uma ação em nível

institucional. A ideia é criar destaques orçamentários no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para projetos relacionados à sustentabilidade. Em sua opinião,

é uma ação institucional, não é uma ação do professor que teve o interesse de fazer o projeto. Hoje tem muita coisa, a gente nem sabe o que existe na universidade nessa área, porque tecnologicamente e tecnicamente nós temos inúmeras ações em todas as áreas, inúmeros projetos, mas são iniciativas das áreas e não é uma iniciativa para pulverizar a consciência na instituição (UF12).

Além do apoio advindo de recursos internos, os professores que trabalham na área mencionam as políticas de financiamentos específicos para projetos em sustentabilidade (UF1, UF5, UF12), via órgãos de fomento à pesquisa, conforme já mencionado na dimensão contextual da análise. Para tanto, é necessário manter-se informado sobre essas oportunidades, o que normalmente acaba acontecendo apenas com os professores que trabalham diretamente com o assunto. Mas, é interessante mencionar que projetos em outras áreas, como Marketing ou Finanças, por exemplo, podem ter interface com a sustentabilidade e se encaixar nos editais direcionados ao tema. O professor UF11 afirma que investimentos em projetos que financiem atividades ligadas à sustentabilidade, seja na área acadêmica ou empresarial, pode ser um estímulo para que, gradativamente, não só professores, mas estudantes e gestores também mudem o seu modo de pensar.

Uma das entrevistadas (UF20) conduz, desde 2010, um projeto de extensão chamado “Programa de Educação Socioambiental Multicentros” da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais (CCR) da universidade, único que conta com uma unidade deste tipo. O principal intuito é criar oportunidades formativas em educação socioambiental, a partir da reunião de diversos cursos e centros de ensino da instituição. A entrevistada explica que o suporte existente fica restrito ao CCR, não havendo um apoio e comprometimento em nível institucional ou mesmo da pró-reitoria de extensão. Ela afirma que o maior desafio para disseminar e ampliar esta ação é justamente o recurso financeiro para implementação (UF20).

Um dos projetos vinculados a esta ação extensionista e particularmente interessante para essa tese, são os seminários de formação socioambiental. A adesão é voluntária e o intuito é oportunizar a docentes, alunos e técnico-administrativos uma aproximação com a temática. “Quem mais participa são os alunos, professores muito poucos, mas tem alguns. [...] os técnicos administrativos agora estão procurando, está nos surpreendendo positivamente, agora teremos uma turma de 25-30 servidores” (UF20). Ressalta-se que não se trata de um projeto de capacitação ou formação continuada criado pela universidade, mas sim da iniciativa individual de uma pedagoga que acredita na relevância do tema na formação

docente e na sua integração nos currículos de todos os cursos e que, acima de tudo, confia na continuidade e ampliação do projeto:

Nunca tem um fim, mas um dos estágios que nós queremos atingir, uma ação que é maior que todas as outras é criar aqui na universidade um centro de referência em formação socioambiental. O que teria esse centro? Teria uma área física onde esses vários projetos teriam espaço para desenvolver ações conjuntas. É um espaço que integraria os projetos, com apoio da administração. É um sonho (UF20).

Mas, além do Programa de Educação Socioambiental Multicentros também é oferecido no CCR um curso de formação docente, sempre com adesão voluntária. A coordenadora do curso de Administração mencionou que, apesar de não ser voltado para a sustentabilidade, o tema aparece com frequência nas discussões que visam dar suporte aos professores:

[...] trabalha a questão das dificuldades de sala de aula, tem a parte técnica, as últimas palestras sempre tem trabalhado alguma coisa de sustentabilidade. [...] a universidade mantém esse curso de forma permanente, há o comentário de que vai ser ofertado de forma mais ampla, hoje parece muito que ele é o curso do CCR, mas na verdade ele só está alocado ali, a ProGrad [Pró-reitoria de Graduação] parece que está com um projeto de colocar dentro da ProGrad, pra que ele seja um curso de formação docente permanente (UF1).

A docente UF12 que participou durante quatro anos desta atividade de formação, corrobora afirmando que a sustentabilidade sempre é abordada. Além disso, ela menciona a semana do servidor que acontece no mês de Outubro, onde discussões sobre sustentabilidade também estão presentes (UF12).

No entanto, apesar de ser uma capacitação oferecida a toda comunidade docente, com divulgação realizada via e-mail e no site institucional, muitos professores não tem conhecimento sobre a sua oferta (UF6, UF7, UF15, UF16, UF17, UF18). Já para novos docentes e técnicos há um seminário de integração com duração de três dias e promovido a cada seis meses pela pró-reitoria de gestão. O intuito é informá-los sobre assuntos diversos da universidade (UF9). Dois professores recém-contratados participaram dessa atividade e comentaram que foi discutida brevemente a necessidade de mudanças para adequação ao novo Plano Nacional de Educação, com a inserção das temáticas transversais (UF7, UF16). Mas, ficou evidente que ainda é algo superficial, que o processo recém teve início e ainda não houve nenhuma orientação formal por parte da reitoria ou das pró-reitorias (UF7). Na opinião da professora UF16, é uma capacitação que trata de muitos assuntos, muita informação ao mesmo tempo. Assim, questões bem específicas, como as temáticas transversais, devem ser exploradas e discutidas em nível de curso (UF16).

Pelo exposto, percebe-se que, ao se falar de recursos financeiros, o assunto acabou sendo direcionado a projetos de extensão e à formação docente. Evidencia-se, mais uma vez, a

interconexão entre as dimensões e a dificuldade de separá-las em determinados momentos. A próxima seção traz os elementos comportamentais identificados na UF.

4.4.4 Elementos comportamentais e sua influência frente às mudanças

Ainda na dimensão organizacional da análise, nesta seção são considerados alguns elementos de ordem comportamental que podem motivar ou dificultar iniciativas ligadas à integração da sustentabilidade nas atividades acadêmicas. Com o intuito de ampliar o conhecimento acerca de um dos principais obstáculos desse processo, qual seja a falta de professores que deem apoio e suporte à promoção da sustentabilidade (LOZANO, 2010), foram considerados: comprometimento com a temática sustentabilidade, interesse pessoal pelo tema, predisposição em participar de projetos que permeiam o assunto, e resistência à mudança. Com base na literatura e nas entrevistas com os especialistas, parte-se do pressuposto que esses elementos podem interferir, de forma positiva ou negativa, nas propostas e processos de mudança dentro dos cursos e universidades.

De forma geral, constatou-se algo já esperado no que tange o comprometimento dos docentes em relação à sustentabilidade. Pode-se dizer que esse comprometimento é proporcional ao seu interesse pelo assunto, ligado aos seus valores pessoais, à sua formação, principalmente no doutorado, e ao seu envolvimento em pesquisas e projetos na área. O professor UF14 acredita que as aulas refletem as crenças e a cultura dos docentes: “é uma iniciativa pessoal, tem que partir da pessoa, da cultura de cada um, levar pra sala de aula o que ela trabalha lá fora” (UF14). Os professores mais envolvidos com o tema indicam que uma das tarefas mais difíceis é justamente conseguir o comprometimento dos demais colegas de uma forma mais intensa (UF9). As entrevistadas UF1 e UF5 argumentam que os professores são muito autônomos na forma como trabalham os conteúdos, por isso a presença da temática sustentabilidade nas disciplinas vai depender do perfil e da vontade de cada um, a não ser que o MEC de fato exija a sua presença transversal (UF5).

Assim, fica claro que a forma como as diretrizes curriculares estão sendo cobradas não é suficiente para garantir uma presença transversal do tema nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Faz-se necessário um esforço extra para sensibilização e conscientização dos professores, seja por normativa ou pelo simples apoio ao mostrar a importância em se tratar do assunto, já que o professor é a figura que tem o papel de mobilizar os alunos (UF8). Mas,

nas palavras do docente UF11 ainda há que se dispender muito esforço nesta tarefa: “dentro da universidade, dentro do nosso curso eu acredito que ainda tem muita coisa para ser feita, em virtude da pouca consciência que eu percebo hoje” (UF11).

No entanto, conforme já mencionado, os professores chegam a demonstrar predisposição para trazer a temática para as suas discussões, desde que seja uma normativa ou alguma orientação mais direcionada por parte do MEC ou da coordenação do curso. Essa constatação remete novamente ao distanciamento entre o discurso e a prática. De acordo com a entrevistada UF19, as pessoas são unânimes em concordar que o meio ambiente é importante, mas, em geral, não estão dispostas a mudar os seus hábitos de consumo, por exemplo. Nessa linha de pensamento, um dos professores entrevistados admite um posicionamento muito favorável à presença da temática na formação do administrador, mas em nenhum momento o tema aparece em suas aulas, possivelmente pelo fato dele considerar que outro professor já se responsabilizou por isso:

Eu acho que esse é um tema que deveria constar sim nas grades curriculares dos cursos. Nós professores deveríamos ter um comprometimento com esse tema no sentido de discutir questões relacionadas à preservação do meio ambiente, preservação dos recursos naturais, a questão da sustentabilidade, a questão do lixo. Me parece que no curso de Administração tem uma disciplina que trabalha com gestão ambiental (UF6).

Conforme já mencionado em outros momentos desta análise, constatou-se novamente que as iniciativas e a responsabilidade em falar do tema ficam atreladas a alguns poucos professores. Neste caso, foram mencionados os nomes de três docentes que trabalharam com a temática sustentabilidade em suas teses de doutorado e atualmente conduzem projetos na área. Mas, existem outros professores que por interesse próprio também tratam do tema em algum momento de suas aulas, o que é muito positivo, conforme será discutido na dimensão pedagógica. Os estudantes que participaram do grupo focal associaram a temática a quatro professores (UF2, UF5, UF10 e UF12). Uma forma de expandir as iniciativas seria a integração de professores de diferentes áreas em projetos que permeiem a sustentabilidade. No entanto, a divisão entre essas áreas e entre os próprios grupos de pesquisa na pós-graduação, que trabalham de forma isolada e independente (UF15), dificultam o processo.

A entrevistada UF20 diz que, por sobrecarga de atividades, o professor acaba se dedicando prioritariamente à pesquisa e, em certa medida, ao ensino. No entanto, os projetos de cada área geram “um conhecimento de alto nível, teses excelentes, mas ficam restritas àquele grupo. Ainda são incipientes práticas integradoras, solidárias, ações colaborativas, apoio, coleguismo [entre áreas]” (UF20). O espaço até existe, mas a execução mostra-se difícil (UF15, UF16, UF17). Nas palavras da professora UF15: “até seria interessante, mas eu

acho bem complicado, na nossa realidade eu acho que isso dificilmente aconteceria no curto prazo”. O professor UF18 corrobora:

Aqui como tem linhas [de pesquisa] e de certa forma são bem independentes e não há interdependência entre elas, isso acaba distanciando um pouco, é bem focado, específico em áreas e elas trabalham dentro de certos projetos que contemplam os principais assuntos (UF18).

Um dos coordenadores (UF2) admite que, mesmo sendo um período propício para mudanças em função da reforma curricular, não há muita perspectiva de se fazer um trabalho de integração entre áreas para que a sustentabilidade seja de fato um tema transversal. O coordenador argumenta que um dos maiores desafios enfrentados pelo curso é realizar trabalhos coletivos com diferentes grupos de professores. Como alternativa, ele sugere a interação entre grupos de pesquisa e também entre os alunos da graduação e os da pós-graduação (UF2).

Soma-se a isto, o fato de que os professores não visualizam que aproximar a sustentabilidade das suas aulas ou dos seus projetos não quer dizer que eles precisem negligenciar os seus interesses de ensino e pesquisa. Para estimular os docentes e promover mudanças é essencial que eles conheçam as possibilidades de aproximação e as interfaces existentes. Além dessa espécie de miopia, há outro fator que pode impedir as aproximações entre os grupos, são os conflitos. Percebeu-se que um dos maiores desafios para propor mudanças é justamente o ambiente de trabalho:

[...] o relacionamento entre os docentes teria que ser melhor, de maior afinidade, de maior interação no grupo como um todo. Existem os pequenos grupos, aí é tranquilo. Pensando no curso como um todo isso é um desafio. A gente percebe que nas instituições públicas é muito comum o conflito entre grupos de professores, isso reflete no ensino. Muitas vezes, a gente percebe que um aluno que é orientando de um determinado professor recebe um carimbo e acaba sendo um estereótipo e não deveria ser assim... barreira de grupos, de conflitos, de disputas (UF2).

Esse cenário reflete a complexa estrutura das instituições educacionais e seus diferentes grupos e interesses (WRIGHT e WILTON, 2012; KURLAND *et al.*, 2010; SIBBEL, 2009). São situações que geram uma resistência ainda maior, pois o apoio a certos projetos e iniciativas vai depender muito da afinidade entre os professores. Deste modo, os trabalhos acabam se restringindo aos grupos de pesquisa, de forma isolada. O professor UF11 é enfático ao criticar determinados comportamentos: “Acho que a resistência é o maior obstáculo. [...] seria uma questão de consciência, se tu não tens consciência com o teu colega, vai ter com a natureza?” (UF11).

Outro professor (UF3) aponta o perfil tecnicista da universidade, onde questões multidisciplinares e transversais ainda são incipientes e, por isso, enfrentam muita resistência,

mantendo o *status quo* de uma educação ainda fragmentada (KURUCZ, COLBERT e MARCUS, 2013). Há também a estabilidade nos cargos públicos, permitindo que alguns professores que construíram sua carreira sob um mesmo padrão de rotinas não estejam dispostos a mudar (UF6). Em contrapartida, um ponto positivo no curso de Administração analisado é a contratação de novos professores. A entrevistada UF9 afirma que está havendo certa renovação no quadro docente do curso, o que pode refletir positivamente na proposição de novas práticas, pois a participação de professores mais jovens pode reduzir a resistência do grupo.

Observou-se também que a resistência pode estar fortemente associada à falta de tempo, expressão recorrente durante as entrevistas. Os professores se sentem sobrecarregados, em função da grande demanda de trabalho com outros cursos, pós-graduação (acadêmica e profissional), projetos e atividades administrativas (UF1, UF5, UF9). Soma-se a isso, o envolvimento na organização e participação em eventos (UF1). A professora UF5 aponta que a principal causa para a não abertura de novas disciplinas na graduação é a pouca quantidade de professores: “temos 23 professores para atender graduação e pós-graduação. E dos 23, oito estão com atividades administrativas, então tem que diminuir a carga horária de aula. [...] Não tem tanta novidade porque as pessoas estão sem fôlego” (UF5). Outro fator mencionado é a dificuldade em conciliar tempo para reunir todo o grupo de professores. Para a coordenadora UF1, a falta de disponibilidade para se reunir e discutir assuntos importantes é superior à resistência que possa existir.

Ao encontro dos motivos mencionados por autores como Naeem e Neal (2012), Ceulemans e De Prins (2010) e Kurland *et al.* (2010), o tempo e esforço necessários para promover uma mudança organizacional ou curricular estão dentre os principais motivos para que os professores não se envolvam em novas atividades ou estejam dispostos a se apropriar de assuntos que não fazem parte do seu escopo de conhecimentos, como a sustentabilidade. Um dos docentes (UF17) que trata do tema em uma de suas aulas de Sistemas de Informação, ao falar de TI Verde, afirma que precisou ler sobre o assunto, se inteirar de algumas definições e informações mais técnicas para, deste modo, preparar a sua aula. Portanto, demanda tempo. Assim, pode-se dizer que a maioria opta por utilizar as aulas já prontas e que se sentem seguros em ministrá-las. Reforça-se aqui a importância da coordenação do curso em propor iniciativas que estimulem novas práticas docentes. Uma sugestão é a participação de convidados externos que compartilhem com o grupo experiências docentes “menos tradicionais”, ou então, sugere-se a criação de um projeto de extensão em parceria com alunos da pós-graduação que estejam estudando a temática sustentabilidade, para que esses

mestrandos e doutorandos, juntamente com os professores de cada disciplina, possam disponibilizar e indicar materiais e aproximações diretas entre alguns conteúdos do plano de ensino e a sustentabilidade.

Observou-se também que alguns docentes claramente focalizam as suas atividades na pós-graduação: “[...] a pós-graduação é o foco dos professores aqui no curso, a pós é a ‘menina dos olhos’, tem que melhorar o conceito, então isso desvia um pouco a atenção dos docentes da graduação” (UF2). A professora UF5 corrobora: “acho que o nosso departamento nos últimos 10 anos investiu muito na pós-graduação e a graduação não acompanhou muito essa mudança” (UF5). No que tange a temática sustentabilidade também ficou evidente que alguns professores abordam o assunto apenas nas aulas da pós. No entanto, o entrevistado UF3 comenta que a sustentabilidade está sendo mais tratada na pós-graduação, mas esse interesse está se refletindo na graduação: “o surgimento de disciplinas na graduação são oriundas da pós, de professores que quando fizeram seu doutorado trabalharam sobre o tema, e isso ganha uma visibilidade muito interessante” (UF3).

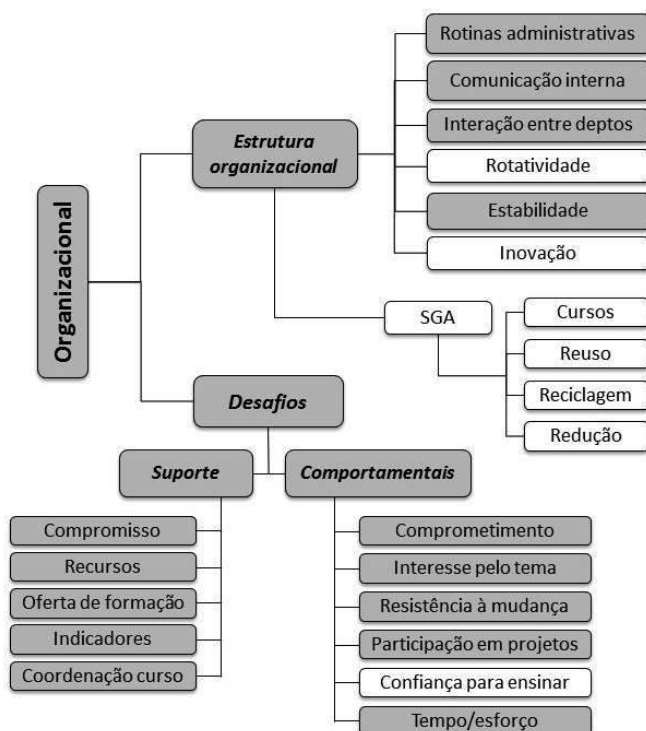
Outro aspecto é que as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, resultando nas dissertações e teses, contam com mais tempo para serem desenvolvidas e aprofundadas. Deste modo, é possível que os professores tenham interesse em explorar uma temática nova somente quando contam com o apoio de orientandos da pós. Por exemplo, um dos professores que não trabalha a sustentabilidade em suas aulas da graduação afirma existirem alguns tópicos que há algum tempo tem despertado o seu interesse, como o aquecimento global e os créditos de carbono, por exemplo. Ele afirma estar disposto a orientar mestrandos ou doutorandos cujo objeto de estudo esteja ligado a esses assuntos, mas fica claro que a iniciativa deve ser do estudante:

Existem assuntos que há algum tempo tem atraído [a minha] atenção, mas o professor faz o que o aluno quer. Então, se os alunos [da pós-graduação] não tem interesse em estudar, por exemplo, aquecimento global, eu não estudo. Pra mim não há nenhuma limitação, [...] para otimizar tempo a gente faz o que os alunos estão interessados. Mas, o objeto de estudo faz muito pouca diferença na minha disciplina (UF4).

Por fim, uma visão mais geral do cenário apresentado na dimensão organizacional permite aproximá-lo, em alguns aspectos, ao encontrado na pesquisa de Richter e Schumacher (2011), realizada no norte da Alemanha. Percebeu-se diferença entre o que se pretende e o que de fato acontece na instituição, e isso se reflete no distanciamento entre os projetos e as afirmações políticas da universidade, e também entre o interesse dos docentes e alunos nas questões ligadas à sustentabilidade *versus* a sua presença no currículo universitário. O cenário brasileiro também é semelhante aos resultados encontrados por Naeem e Neal (2012) na Ásia,

onde se gostaria de ver a sustentabilidade como uma temática central nas instituições, mas, na maior parte dos casos, isto não acontece na prática. A Figura 11 apresenta os elementos presentes na análise da dimensão organizacional da UF, indicados em cinza.

Figura 11 – Dimensão organizacional: elementos presentes na UF



A próxima análise explica como a sustentabilidade está presente nos currículos e também como deveria estar, contando com a percepção dos professores a esse respeito.

4.5 UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO CURRICULAR

O grande problema que eu vejo nas diretrizes como elas estão escritas não é você ter uma disciplina apenas, mas é a ideia dela ser transversal, e esse é um problema sério. Então, muitas vezes você verifica que existe a disciplina, nós mesmos aqui no curso a gente tem uma disciplina de 30h especificamente para tratar disso [da temática sustentabilidade], mas o grau de complexidade de fazer com que ela converse com as demais disciplinas, que ela fique presente no dia a dia, no cotidiano se torna complexo, ainda não houve esse passo maior [...] as pessoas ainda não estão conseguindo fazer isso, trabalhar de forma adequada (UF10).

Essa realidade é um exemplo claro da abordagem “*saddle bag*”, trazida por Sharma e Hart (2014), e também reflete a perspectiva *ad hoc* e fragmentada salientada por Stubbs e Schapper (2011). Diante disso, uma das principais inquietações presentes na análise da dimensão curricular é a orientação das diretrizes curriculares nacionais para a inserção da temática sustentabilidade no ensino *versus* a prática nas instituições. A fala de abertura desta seção é de um professor, que também é avaliador do INEP. Ele toca em um ponto essencial que é a complexidade de abordar o tema de forma transversal, sendo que, muitas vezes, os professores e gestores de universidades desconhecem a melhor forma de fazê-lo.

Os elementos presentes nessa categoria emergiram da literatura e das entrevistas com os especialistas. Em geral, ambos mencionam o formato ideal de presença da sustentabilidade na grade curricular, e as publicações acadêmicas apresentam iniciativas pontuais em diferentes cursos e em diferentes países. No Brasil, a realidade do ensino está bastante distante da situação ideal, ou seja, distante do formato inter, multi ou transdisciplinar sugerido para a presença da sustentabilidade nos currículos. Inclusive, a perspectiva transdisciplinar pouco apareceu nas entrevistas com os docentes, restringindo-se à fala dos especialistas.

Identifica-se assim, a imensa dificuldade de se colocar em prática a nova visão na educação em gestão trazida por Muff *et al.* (2013). Para estes autores, o elemento central de uma nova perspectiva na educação é a colaboração e a interação de professores e estudantes com instituições governamentais, ONG's, centros de pesquisa, empresas, consumidores, comunidade e organizações sociais. Em outras, palavras, é a transdisciplinaridade, ainda bastante distante da realidade do ensino.

Nesta seção será apresentando o cenário no qual está inserido o curso de Administração da UF na dimensão curricular, bem como serão discutidos os principais desafios enfrentados para promover mudanças. Por fim, evidencia-se como os professores que aproximam a temática sustentabilidade dos seus conteúdos estão conduzindo essa prática.

Um dos coordenadores do curso (UF1) argumenta que esse é um desafio recente para a universidade, para todos os cursos. Portanto, um primeiro passo é a existência de uma ou duas disciplinas congregadoras que tratem do tema, mas tentar-se-á orientar os professores para que trabalhem de forma transversal. Conforme já discutido na dimensão organizacional, é uma orientação bastante incipiente e que, neste momento, está acontecendo apenas em nível de NDE, ou seja, restrito a poucos professores que estão tratando da reestruturação curricular. Além disso, ficou claro que existem demandas mais urgentes que devem ser atendidas antes de se implementar alguma iniciativa que trate a sustentabilidade como tema transversal.

Assim, a orientação pode existir, mas uma decisão ou preparação mais formal junto ao corpo docente não está entre as prioridades.

Ficou claro que, apesar dos esforços, as tratativas são bastante incipientes e, por enquanto, estão apenas em um nível de discussão: “está numa fase mais inicial, eu acho que ainda tem bastante pra avançar, não está muito estruturado não. [...] a gente ainda não tem essa questão dos temas transversais muito claro como vai funcionar, mas é uma discussão que está sendo feita” (UF9). Um dos coordenadores (UF2) justificou que essa ainda não é uma das prioridades do curso, por existirem outras demandas mais urgentes cobradas pelos alunos. O coordenador menciona a carga horária das disciplinas complementares como sendo um dos pontos mais imperativos na atual revisão curricular: “são 990h e a maioria dos cursos tem 240-250h, então isso é muito mais urgente hoje” (UF2). Essa carga horária excessiva faz com que as atividades complementares se tornem obrigatórias. Assim, a entrevistada UF12, possivelmente por trabalhar diretamente com o tema, aponta que falta uma discussão mais séria sobre o a presença da sustentabilidade no currículo.

Dentre os participantes do grupo focal, todos afirmaram estarem cientes sobre a reforma curricular do curso. A opinião pessoal de uma das estudantes é que buscar uma formação mais consistente em termos de sustentabilidade relacionada à gestão deve depender do interesse de cada aluno: “como já tem uma disciplina que trata especificamente disso e é uma DCG, cabe a ti saber se é importante conhecer esse assunto, entender sobre ele e buscar a disciplina ou buscar coisas fora daqui, e participar de eventos” (AUF5). Além da disciplina complementar existente, o aluno AUF6 sugere que nos primeiros semestres já exista algum contato mais sólido com o tema, para que futuramente eles possam decidir se desejam cursar ou não a DCG oferecida: “acho que na Introdução à Administração poderiam dar uma pincelada no tema para criar um interesse. Este mesmo estudante, que já cursou a DCG mostra sua percepção:

[...] quando fiz a disciplina no semestre passado, o trabalho final era desenvolver um projeto e aplicá-lo. Foi legal, depois tu *vai* para uma empresa e isso é um diferencial numa entrevista. O pessoal hoje em dia está perguntando se tu *participou* de alguma coisa relacionada à sustentabilidade, tem alguma experiência, algum projeto (AUF6).

Os demais discentes reforçam a necessidade do tema estar presente em todas as áreas. Uma das estudantes (AUF3) justifica que em um futuro próximo a sustentabilidade não será mais considerada um diferencial para as empresas, vai ser imprescindível para se manter no mercado. Assim, é importante que os administradores tenham conhecimento de sua relação com as diferentes áreas. A participante AUF4, por sua vez, admite que houve um pouco da

discussão em algumas aulas, mas ela sente falta de um maior aprofundamento: “eu lembro mais de alguns casos, de alguns professores falando, mas seria interessante que a gente estudasse mais a fundo, fosse incorporado a algumas disciplinas” (AUF4).

A estudante AUF1 também comenta que, para os estudantes do noturno fica incompatível realizar algumas disciplinas durante o turno inverso, assim não há muita liberdade para escolher as DCGs ofertadas. Deste modo, tratar a temática nas diferentes áreas e disciplinas pode trazer alguma garantia de que todos os alunos tenham acesso a este conhecimento durante a sua formação. Os estudantes expõem seus argumentos e sugestões:

Eu acho que não necessariamente criar uma disciplina só com esse tema, até pode ser também. Mas cada disciplina pode ter a sustentabilidade voltada para o seu tema: de Finanças, Logística, Marketing, Gestão de Pessoas, ser inserida em cada área (AUF4).

No caso de ser uma disciplina obrigatória, tu *acaba* vendo. Aí não fica toda aquela questão de ser só uma DCG e de repente ter que optar por uma obrigatória e acabar perdendo a oportunidade de fazer uma disciplina nessa área. Então, se colocassem, se inserissem nas disciplinas, tu *acabaria* vendo em todas as áreas (AUF2).

[...] eu acho que é uma tendência. Acho que é interessante, como eu falei antes, desmistificar a ideia de sustentabilidade está ligada só à ecologia. Seria importante, de repente, o professor na sua respectiva cadeira, até para quebrar esse gelo para quem nunca teve esse contato ou despertar o interesse de alguém que realmente queira ir para essa área. E não fica restrito a só uma disciplina (AUF9).

[...] vira uma construção. Porque tu trazendo esse tema desde o começo [...] são quatro anos, cinco anos de discussão sobre o assunto, a pessoa vai sair com uma consciência bem melhor a respeito do assunto, do que fazer uma disciplina só lá no final, fazer um projeto e deu. É uma coisa que vai sendo construída, e o aluno consegue levar a questão crítica para cada disciplina (AUF6).

Para tanto, um dos professores entrevistados (UF17) admite ser necessário, em um primeiro momento, explicar o que de fato é e como funciona a transversalidade. Segundo ele, é possível que muitos docentes não tenham esse conhecimento. Essa também seria uma oportunidade para mostrar para cada área como a sustentabilidade pode estar presente nos diferentes conteúdos:

Tem que explicar para os professores o que significa o tema transversal e tem que convencer as pessoas de que dá pra incluir lá nos assuntos, na disciplina dele [...]. O coordenador deve saber, mas o professor da disciplina eu acho que não sabe mesmo, de repente nem sabe que está na diretriz e se sabe ele acha que é uma disciplina de 30h, ele não entende essa transversalidade (UF17).

Esse posicionamento se fortalece na fala do professor UF4 quando ele se manifesta sobre a temática sustentabilidade e a sua presença de forma transversal na formação dos administradores:

A sustentabilidade, no meu ver, não tem pai nem mãe, ou seja, quem dentro da Administração trabalha com sustentabilidade: seria Marketing, Recursos Humanos, Produção, Finanças? Então ela praticamente não existe, é um assunto que qualquer

um pode tocar, mas se ninguém tocar... por si só ela não é uma disciplina associada a alguma área da Administração. Talvez exista em outro curso, integrar alguma coisa dentro da Administração que ela não existe, quem integraria? Recursos humanos talvez não fale sobre isso, mas não sei... Marketing, talvez, mas acho que não é o foco, Finanças também poderia fazer um estudo, mas eu não vejo como algo grande, apenas um tema que pode ser trabalhado (UF4).

Demonstra-se aqui um dos desafios encontrados na literatura, que é a falta de um entendimento compartilhado a respeito do tema (SHRIVASTAVA, 2010; BRUMAGIM e CANN, 2012). A entrevistada UF1 corrobora afirmando que existe a dificuldade dos professores visualizarem em suas áreas o que pode estar relacionado com a sustentabilidade. Superada essa barreira, observou-se que os professores se mostram dispostos inclusive a orientar estudantes interessados em pesquisar o tema, desde que haja esta interface direta com a sua área de interesse: “Não [orientaria] o tema sustentabilidade em si, mas um tema que possa permear. Não teria problema nenhum” (UF3).

Seguindo essa linha de raciocínio, o professor UF7 lança um questionamento: “a temática vem evoluindo e vem se desdobrando em várias raízes teóricas e perspectivas, como manter o professor atualizado de tudo isso quando essa não é a temática central dele?”. Assim, o desafio centra-se justamente em encontrar os pontos de interface da sustentabilidade com as outras áreas, pontos de convergência para que se possa pensar em alguma atividade integrada e contínua, possibilitando que os docentes mantenham-se atualizados.

A professora UF9 tem a mesma opinião e acredita que o desafio seja de os professores aprenderem a trabalhar em uma lógica de integração, de forma multidisciplinar. Nesse caso, ela acredita que a área mais reticente seria a de Finanças: “se eu olhar pra dentro do nosso curso acho que é o pessoal mais distante disso [...]. Então eu não sei como esse grupo iria integrar dentro da lógica do ensino, os outros eu acho que ou já fazem ou fariam com relativa tranquilidade” (UF9). O professor UF11, por sua vez, se mostra um pouco mais cético em seu posicionamento sobre tratar o tema de forma transversal. Ele acredita que, mesmo que o professor visualize as possibilidades de aproximação, se ele não tiver consciência, se isso não for relevante para ele como indivíduo, a proposta de ensino não vai mudar.

A professora UF16 manifesta-se no sentido de que a existência de uma disciplina que trate do tema pode ser garantia de que os alunos tenham acesso a esse conhecimento específico, conforme já mencionado nesta análise. Para ela, questões como a interdisciplinaridade exigem a mudança de toda a concepção de formato de ensino das universidades brasileiras, e isso talvez não seja possível em curto ou médio prazo. Assim, as mudanças podem não repercutir em prática da interdisciplinaridade ou do formato transversal, mas ao menos em termos de conteúdo os alunos teriam alguma garantia. Sua opinião reflete

uma experiência própria: “eu cursei uma disciplina que tinha conteúdo específico e foi aí que eu aprendi” (UF16).

Nesse sentido, no curso de Administração foi criada a disciplina de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, conforme já exposto. No entanto, se trata de uma disciplina complementar de 30h e, segundo uma das professoras responsáveis por conduzi-la, a maioria dos estudantes responde que se matriculou para contar com as 30h em seu currículo (UF12). É possível que isso aconteça pelo elevado número de horas de atividades complementares que os estudantes precisam cumprir, tornando praticamente obrigatórias as disciplinas complementares. Esse é justamente um dos pontos mais urgentes da mudança curricular em discussão, também já mencionado. A existência dessa disciplina, de acordo com o professor UF18, pode justificar o fato das demais não tratarem do tema: “as outras disciplinas acabam não dando a ênfase ou foco justamente porque tem uma que trabalha essa questão” (UF18).

Percebe-se assim, duas perspectivas distintas. A primeira considera importante haver uma disciplina específica para garantir que o estudante tenha contato com a temática. Por outro lado, essa mesma disciplina pode ser uma das causas de não haver a transversalidade. A existência de uma disciplina obrigatória somada a um projeto interdisciplinar que evidencie as interfaces entre a sustentabilidade e as demais áreas poderia ser um começo bastante promissor em direção à presença transversal da temática.

Outro ponto interessante mencionado por uma das professoras (UF5) é a responsabilidade que recai sobre o professor quando ele aceita criar uma nova disciplina na graduação. Em suas palavras, o docente passa a ser “eternamente” responsável pela disciplina e ela passa a ser quase que obrigatória todos os semestres, diferente da pós-graduação onde há mais liberdade de ministrar as disciplinas de acordo com a disponibilidade de cada professor. Um fator que pode contribuir para essa dependência é o caráter paternalista dos estudantes. Segundo ela, os alunos não querem buscar disciplinas em outros cursos, em outros departamentos: “os nossos alunos não querem buscar disciplinas na Química, na Física. Imagina, só na área ambiental quantas na Química eles poderiam achar. Mas eles querem aqui! Então, se tu *criar* uma disciplina nova, ‘o filho é teu’” (UF5).

A entrevistada UF20 reforça esse comportamento dos estudantes que tendem a cursar apenas o que está descrito no currículo destinado ao seu curso. Faz parte da cultura da instituição, ou melhor, de praticamente todas as instituições de ensino brasileiras, priorizar uma formação fragmentada, refletindo sua própria estrutura. De fato, a departamentalização da universidade e a dificuldade de se formar equipes de trabalho interdisciplinares

(CARVALHO, BRUNSTEIN e GODOY, 2014) são dois obstáculos para uma efetiva integração da sustentabilidade no ensino, conforme explícito ao longo desta análise. A sugestão é que seja criada uma atividade/disciplina de caráter multi ou interdisciplinar no próprio curso, fazendo parte da grade curricular, sendo realizada periodicamente, na qual a coordenação do curso delegue, a cada semestre, qual será o professor responsável por esses espaços formativos que vão além das aulas, além do formato disciplinar.

Em se tratando de atividades interdisciplinares, os professores admitem que é um dos objetivos no âmbito do ensino-aprendizagem, mas não existem incentivos formais e os obstáculos são difíceis de serem superados. Nas palavras da professora UF15: “eu acho difícil. Na verdade aqui nem é em áreas, aqui a gente trabalha em grupos de pesquisa e cada grupo trabalha de forma isolada e independente” (UF15). Outro obstáculo mencionado foi o fato de que os professores podem tentar fazer um trabalho integrado entre duas ou mais disciplinas de um mesmo semestre, mas nem todos os alunos estão matriculados nas mesmas. Neste caso, um dos coordenadores indica que seria mais factível realizar ações menores, “nos grupos de pesquisa, ou então entre professores que estão em semestres distintos com pequenos grupos de alunos. Acho que pode acontecer mais de médio a longo prazo, não vai ser tão de imediato” (UF2).

O professor UF10 vai além e sugere que sejam revistas as próprias estruturas da universidade. Em sua opinião, ao invés da coordenação sugerir algum projeto interdisciplinar, que acabaria centrado nas áreas do curso proponente, o interessante seria a instituição propor construções temporárias que agregassem projetos interdisciplinares, com definição de horas, fazendo parte do plano de carreira, algo mais estruturado para incentivar a participação dos docentes de diferentes departamentos como Engenharia, Medicina, Administração. Diante disso, a ideia do professor não é apenas tratar de desenvolvimento sustentável, por exemplo, mas agregar áreas que possam discutir as raízes dos conceitos. Em sua proposta, ele avança:

[...] talvez algo um pouco maior, começando aqui [na universidade] e depois fazendo entre instituições de ensino. O [projeto] genoma chegou nessa ideia, individualmente não se conseguiria nada. Não é fácil, uma concepção diferente, você se desprover de vaidades e estar aberto a uma nova construção, isso não é fácil (UF10).

A sugestão é impecável do ponto de vista educativo, mas a sua operacionalização esbarra nos diversos entraves já discutidos, proporcionalmente à sua abrangência. Inicialmente, projetos menores realizados no âmbito de cada curso parecem ser mais adequados para que, a partir daí, haja um engajamento e propostas em nível institucional. O coordenador do curso (UF2) admite que poderiam existir mais projetos de ensino, com

enfoque interdisciplinar ou disciplinas que tenham atividades contínuas entre um semestre e outro. Assim, ele sugere a ampliação da atividade da disciplina que trabalha com Ferramentas de Apoio à Gestão na qual o professor visita empresas e traz as suas demandas para a sala de aula. O intuito seria dar continuidade às ações entre turmas subsequentes, realizando atividades dentro da mesma empresa, interligando propostas e diferentes áreas.

4.5.1 As disciplinas e a sua aproximação com a temática sustentabilidade

Constatou-se que as diretrizes curriculares nacionais não causaram mudanças na ementa das disciplinas. No entanto, mesmo sem um direcionamento formalizado, alguns professores aproximam a temática sustentabilidade de alguns conteúdos. Nitidamente, somente aqueles cuja formação perpassou o tema e aqueles em que a temática faz parte das suas crenças e valores tentam, de alguma forma, estimular discussões ou, ao menos, dar exemplos que permitam ao aluno ter um posicionamento mais crítico. Isso também foi comprovado no grupo focal. Tenta-se assim, cumprir um dos papéis do ensino superior, mencionados por Brennan (2008), que é a construção de uma sociedade crítica.

Quando questionados em quais disciplinas houve alguma aproximação com a temática sustentabilidade, os estudantes foram unânimes em mencionar Gestão de Pessoas, Marketing, Sociologia e Planejamento Estratégico, essencialmente se ministradas pelos professores que são referência no curso quando se fala em sustentabilidade. O aluno AUF6 sobre a professora UF12, que ministrou Planejamento Estratégico: “[...] é a área dela a sustentabilidade. Ela leva isso para todas as disciplinas” (AUF6). As disciplinas de Qualidade e Empreendedorismo também foram citadas por dois alunos, mas não houve nenhum aprofundamento, apenas surgiram em algumas discussões ou apresentação de casos de sucesso.

Nas disciplinas de Produção, apesar de considerar importante, a aluna que inicialmente se manifestou não se lembrou de ter estudado nenhum tópico ligado à temática: “eu acho que tem tudo a ver, mas não me lembro de ter estudado em sala de aula” (AUF8). Próximo ao encerramento da conversa, outra estudante (UF7) lembrou-se que em uma das disciplinas de Produção houve a relação entre a sustentabilidade e a escolha da localização das fábricas, principalmente com enfoque em comunidades locais. Mas, nas disciplinas de Finanças todos os participantes do grupo focal foram enfáticos ao afirmar que a temática sustentabilidade nunca esteve presente nas aulas.

A coordenadora UF1 aponta que, muitas vezes, os professores tratam do tema, mas não fica claro de que forma o conduzem. Pode-se evidenciar que, os docentes que mencionam questões de sustentabilidade o fazem de forma complementar e, obviamente, por iniciativa própria, tendo em vista que o tópico não faz parte das ementas. Neste momento da análise serão exploradas algumas evidências encontradas neste sentido.

A professora UF9 afirma que o tema aparece de forma indireta em suas disciplinas da área de Marketing, geralmente como parte de um estudo de caso ou de um exemplo. O professor UF7 da mesma forma trata do tema de forma complementar, fazendo inserções durante a aula, e com a ideia de ampliar a discussão ao final da disciplina, o que reflete claramente a sua formação:

[...] tento ilustrar com exemplos reais e mostrando o quanto isso é importante porque, por exemplo, quando eu falo de estratégia eu comento de empresas que às vezes tem uma estratégia de produto muito boa, tem uma estrutura de custo muito competitiva, tem um grande mercado, mas que falha de maneira muito grave na parte de sustentabilidade, e que essa falha pode comprometer todo o negócio. Então, hoje trago de uma maneira mais informal, quando eu vejo a oportunidade. [...] Eu tenho feito isso de maneira consistente ao longo da disciplina, o que eu penso é chegando mais ao final dela ter uma aula específica de desenvolvimento sustentável (UF7).

Os professores UF10 e UF11 também afirmam trazer o tema de maneira complementar, mostrando a importância para a sua respectiva área: “eu trabalho com textos que relacionam Marketing e sustentabilidade, [...] por um valor, porque eu acredito na relevância disso e não porque faz parte da disciplina em si” (UF11). A professora UF5, por sua vez, quando ministra a disciplina de TGA traz o tema principalmente quando aborda a teoria sistêmica, enfatizando a importância que se tem dado à variável ambiental dentro dessa perspectiva. No entanto, quando trabalha com a disciplina de pesquisa, a professora UF5 não aborda o assunto. De forma indireta, os conteúdos dessa disciplina permitem claramente que os professores, a partir de uma abordagem prática, sugiram a realização de pesquisas relacionadas à sustentabilidade, ou então, que tragam exemplos de dados e informações (aplicações de técnicas de coleta e análise de dados) voltados ao tema.

O docente UF8 na disciplina de Empreendedorismo leva em consideração as questões ligadas à sustentabilidade na elaboração do plano de negócios, e enfatiza as responsabilidades do empreendedor frente ao meio ambiente e à sociedade. Enquanto que, o docente UF18 quando ministra essa mesma disciplina, apenas comenta superficialmente sobre o tema na primeira aula, quando menciona a existência do Empreendedorismo Social. Em Sistemas de Informação, o professor UF8 direcionou os trabalhos para a área de gestão ambiental, a partir do desenvolvimento de dois modelos: um voltado para demonstrar quanto a universidade

poderia gerar de biodiesel a partir do resíduo de óleo de soja do restaurante universitário; e outro com relação a quanto o centro de processamento de dados (CPD) da universidade emite de CO² e como essas emissões poderiam ser minimizadas. “[...] vamos simular isso, a partir de dados reais da universidade” (UF8). Nesse caso, também se reflete claramente a formação e pesquisas desenvolvidas pelo docente durante o seu período de doutorado. O professor UF17 que também trabalha na área de SI na graduação discute, de forma breve, lixo eletrônico. Mas, nas disciplinas da pós-graduação ele dispensa mais tempo ao assunto e tem uma aula completa focada em TI Verde.

A docente UF16 também comenta que nas ementas das suas disciplinas não existe nenhum tópico diretamente relacionado com a sustentabilidade, mas ela percebe a expectativa dos alunos por questões práticas e exemplos. Nessas oportunidades ela tenta aproximá-los do tema, como pode ser observado na sua fala:

Na disciplina de Introdução ao Marketing quando a gente começa a ver ‘o que é o Marketing, como funciona’ tem toda uma linha que é do Marketing Societal que extrapola questões únicas simplesmente de troca, no sentido de busca de lucro. Então, tem toda a compreensão de influência da corporação na sociedade, no ambiente. [...] E também na questão de Escopo de Marketing, porque tem muito a visão de que Marketing busca a venda, então eu tento desmistificar essa imagem, porque pode ter, enfim, organizações que não tem fins lucrativos e que podem ter fins sociais e ambientais (UF16).

O professor UF17 menciona que deveria ser dada atenção a “obviedade” de certas aproximações, mas reflete a respeito: “[...] em Produção é óbvio. Engraçado o que eu acabei de dizer, é óbvio, mas não tanto assim. Em TI, por exemplo, se tu *perguntar* para outro professor talvez ele diga que não tem nada a ver com a área ambiental” (UF17). De fato, essa obviedade não se constatou. Uma das docentes que ministra a disciplina de Produção I, que abrange as decisões estratégicas antes da fábrica iniciar seu funcionamento, admite não aproximar a sustentabilidade dos seus tópicos de ensino. Ela justifica sua opinião:

A disciplina de Produção II é voltada para durante o processo produtivo, então nessa parte a questão de sustentabilidade, as questões ambientais estão muito próximas. [...] eu acho que no nosso currículo nós temos uma disciplina complementar voltada para a Qualidade, que eu acho que é uma disciplina que trabalha com as questões de ISO. Dentro do que temos hoje no currículo de Produção acho que seria a disciplina que tem que tratar inclusive de logística reversa, fazer essa aproximação. Então, na disciplina de Produção I são mais as decisões antes de começar a funcionar. [...] o que eu falo: na hora de identificar um local pra abrir a empresa tem que ter toda a preocupação com os resíduos, a questão do transporte que é um custo importante. Mas ainda acho que não é a disciplina mais apropriada dentro da área de Produção pra se trabalhar isso (UF15).

O professor UF3, apesar de reconhecer a importância do tema, não o aborda na disciplina de Introdução à Administração. Mas, na disciplina de Teoria das Organizações, ministrada no final do curso, ele traz a sustentabilidade quando trata do atual processo de

gestão e nas discussões a respeito de qual impacto as organizações exercem na sociedade, como estão tratando o meio ambiente, e o ambiente de um modo geral e como isso está repercutindo na sociedade (UF3). Já o professor UF6 não leva o tema para nenhuma de suas disciplinas, mesmo admitindo as interfaces existentes. Ele indica que na disciplina de Empreendedorismo os estudantes propõem um plano de negócios, e em suas palavras: “[...] com certeza daria muito pra ter uma dimensão relacionada à sustentabilidade, com certeza tem um leque grande de oportunidades” (UF6).

O docente UF18, da mesma forma, não leva o tema para as suas disciplinas, mas admite ser uma situação possível e que não tem resistência, pois considera ser “um viés, uma ótica que os estudantes precisam avaliar. [...] no meu ver é uma questão que vai ser inserida paulatinamente, lentamente, ainda mais quando se trabalha com essa questão quantitativa, talvez em outras disciplinas encontre mais abertura” (UF18). Em outra fala, o professor reforça a importância do tema:

[...] se pensarmos friamente, hoje as empresas são avaliadas por critérios e um deles são as políticas ambientais, ações e projetos nessa direção, isso influencia na visão externa da empresa. Então, eu acho que isso deve fazer parte das decisões internas, e essas discussões vem ganhando espaço dentro das próprias empresas, sem dúvida, acho que é fundamental (UF18).

No entanto, o docente deixa claro que não visualiza aproximação entre as disciplinas de Finanças e a sustentabilidade, por considerar um tema muito subjetivo. Mas, nem mesmo nas disciplinas de Empreendedorismo ele dá atenção à discussão. O professor UF4, por sua vez, demonstra um posicionamento bastante sincero e realista quando justifica por que não aborda a temática em suas aulas:

Como eu não conheço muito do tema eu não vejo como ele se enquadra nas disciplinas que eu trabalho que são mais análises de dados. Se eu conhecesse mais o que se pesquisa em sustentabilidade, porque pra mim é mais uma pesquisa teórica do que uma investigação empírica. Isso é o que eu imagino, eu não estudo o tema, então na minha percepção é mais uma filosofia, uma ideia. Em investigações empíricas eu nunca investiguei e não enxergo como poderia ser relacionado, integrado (UF4).

O docente UF10, apesar de também reconhecer a importância do tema, admite que na disciplina de Estratégia o assunto não é tratado e justifica que é em função da falta de tempo no cronograma da graduação: “[...] o problema é que esse é um tema que se torna tão importante que você tem que escolher entre dar uma pitadinha dele ou passar batido”. Em contrapartida, nas aulas da pós-graduação o tema é aprofundado (UF10).

Portanto, muitos professores trazem o tema mesmo sem que esteja presente de maneira formal na ementa de suas disciplinas. Assim, diante do exposto, o questionamento gira em torno da superficialidade das discussões ou da falta de aproximação mais explícita, e de como

sensibilizar os professores que não trazem o assunto em nenhum momento, mesmo naquelas em que haveria uma aproximação lógica na percepção de quem está familiarizado com a sustentabilidade. Tal situação remete à afirmação de “de que a educação dominante não trata, em geral, dos temas da sustentabilidade ou, quando trata, o faz de maneira superficial” (CARVALHO, BRUNSTEIN e GODOY, 2014, p.85).

Essa possível superficialidade pode ser observada na manifestação dos estudantes quando questionados se estariam aptos e seguros para trabalharem direta ou indiretamente com a área, ou para participarem de algum projeto ou proposta de melhorias dentro das suas empresas levando em consideração os princípios da sustentabilidade. Os discentes de final de curso que se manifestaram admitiram ter que pesquisar mais sobre o assunto e buscar mais informações (AUF4, AUF6, AUF8, AUF9). As constatações aqui trazidas não permitem generalização, mas permitem inferir que a clássica educação em gestão está muito próxima da opinião de Pless, Maak e Stahl, (2011) para quem o tradicional formato falha em preparar futuros gestores para enfrentarem os desafios da liderança e os dilemas éticos, sociais, ambientais e políticos da realidade.

A estudante AUF4 mencionou interesse em buscar mais informações por conta própria e uma das formas é a participação no grupo de pesquisa que trabalha com sustentabilidade, visando complementar a sua formação e se aproximar das diferentes abordagens que abrangem a temática. A participação em projetos e grupos de pesquisa que trabalham direta ou indiretamente com a sustentabilidade também fez parte dos questionamentos, por entender-se que este tipo de envolvimento pode propiciar um maior engajamento ou aproximação com o tema, tanto de professores como de alunos. Associado a isso, como o foco desta pesquisa é o curso de graduação, outro elemento considerado foi a participação de alunos da graduação nestas atividades. O que mais chamou atenção foi a influência da pós-graduação numa espécie de mudança no comportamento acadêmico, mais focado em projetos e pesquisas científicas.

Um dos coordenadores do curso de graduação (UF1) afirma que, apesar da pós-graduação ser relativamente recente no departamento de ciências administrativas – iniciou em 2003 com professores de outros departamentos e, desde 2007, conta com professores doutores do próprio departamento –, é perceptível a mudança de comportamento de alunos e professores em sala de aula. Observou-se que, além de um maior envolvimento com pesquisa, o fato de haver estágio docente dos alunos bolsistas da pós-graduação gerou mudanças no ensino: “eu percebo que a presença do aluno em estágio docência acaba mexendo um pouquinho com o professor no sentido de mudar a dinâmica, mudar a aula, ele traz novidades” (UF2).

Outro ponto é que um maior interesse e vínculo com pesquisas faz com que os professores possam contar com um considerável número de alunos da graduação trabalhando com Iniciação Científica (IC). Obviamente, o tema vai refletir os interesses de cada professor e dos grupos. Mas, como existe um grupo focado em sustentabilidade na pós-graduação, os alunos de IC podem ter a oportunidade de conviver e discutir diferentes abordagens sobre o tema. Nas palavras da coordenadora UF1:

[...] é nítida a participação dos alunos da graduação nos nossos projetos, vinculados aos mestrados, doutorandos, cada professor tem sempre 3-4 bolsistas da graduação, o que representa quase 20% do curso envolvido em pesquisa ou projeto de extensão (UF1).

O grupo focal realizado confirma essa perspectiva. A aluna AUF4 afirma que, os estudantes que participam dos grupos de pesquisa ligados à sustentabilidade tem a oportunidade de um contato direto com o tema, pois em sala de aula as discussões não são aprofundadas. Há também as pesquisas que indiretamente se relacionam com o tema. Uma das professoras da área de Marketing (UF15) comentou que seu grupo de pesquisa já realizou estudos ligados ao comportamento do consumidor com foco em consumo sustentável.

Deste modo, os grupos de pesquisa podem estimular a aproximação da sustentabilidade com diferentes áreas. No entanto, a entrevistada UF20 questiona qual a relação que se faz desses grupos com o ensino? Em sua opinião, muitas vezes as interações e descobertas ficam restritas às linhas de pesquisa e não atingem o grande grupo de estudantes. Ela questiona: “como é que poderá chegar ao ensino, quando haverá essa integração? Aí acho que essa integração com projetos de extensão são perfeitas, porque teremos de fato o tripé ensino, pesquisa e extensão” (UF20).

Por fim, ressalta-se que, assim como nos projetos de extensão, elemento do próximo item desta análise, os grupos de pesquisa também contam com um perfil semelhante de alunos da graduação que, de forma geral, fazem parte do curso diurno. Isso se dá porque normalmente os alunos do noturno já têm outros compromissos profissionais durante o dia, como aponta a aluna AUF2: “penso que o pessoal do noturno o problema é o tempo mesmo, a gente trabalha o dia inteiro e de noite geralmente temos aula” (AUF3). As reuniões dos grupos de pesquisa também poderiam acontecer à noite e contar como horas complementares no currículo.

4.5.2 Projetos de extensão

Outro elemento questionado aos professores foi a respeito do seu interesse e da sua participação em projetos de extensão, pois considera-se que essas atividades podem aproximar a temática sustentabilidade do dia a dia universitário. A interação com a comunidade é justamente um dos elementos trazidos na nova visão da educação em gestão, trazido por Muff *et al.* (2013), cujo elemento central é a colaboração. No entanto, apesar de promissora, é uma perspectiva bastante desafiadora no cenário da educação.

O professor UF7 considera um desafio promover o envolvimento do corpo docente e, ao mesmo tempo, é onde está a maior oportunidade de aproximá-los, juntamente com os estudantes, da temática sustentabilidade. Apesar de concordarem que a extensão é uma forma de trabalhar com a sustentabilidade, percebeu-se que no curso de Administração a participação se restringe a alguns poucos (dois ou três) docentes que servem de referência quando se falta neste tipo de ação: “tem algumas pessoas chave que fazem muito isso, porque também é um projeto que exige um perfil diferente dos professores, mas já se vê também um grupo grande de alunos aderindo” (UF2).

A entrevistada UF5 argumenta que a universidade tem uma vocação extensionista muito forte, alinhada principalmente às questões sociais. Os projetos necessitam dessa interface, caso contrário não se obtém financiamentos (UF5). A coordenadora UF1 corrobora afirmando que no curso de Administração há predisposição para atividades de extensão, ela mesma está em busca de bolsistas para trabalhar em um projeto que recentemente recebeu recursos. No entanto, a maior parte dos docentes argumenta que, apesar de terem vontade, não há tempo para se envolverem em outras atividades. Ainda assim, observou-se que os principais professores envolvidos com extensão também acumulam cargos administrativos, o que sugere a existência de outras motivações para o envolvimento.

A opinião do professor UF10 de certa forma vai de encontro ao posicionamento dos demais. Ele questiona o que de fato é a extensão para o curso de Administração. Um estágio não deveria ter essa classificação? Faz-se necessária uma definição mais clara de quais atividades e como os professores podem conduzir as suas ideias. Por exemplo, definir quantas das 40h semanais de atividades docente deveriam ser dedicadas à extensão. Outra crítica é o caráter assistencialista dedicado às atividades extensionistas:

Nenhum professor pode fazer alguma coisa, seja pesquisa, ensino, extensão como favor. Não pode ser caridade, jamais. [...] não interessa se a pessoa tem dinheiro ou deixa de ter, se eu pegar uma sociedade com dinheiro e mudar a forma deles de

pensar e trabalhar, mudar a forma deles de gerar emprego, é um trabalho perfeito. Eu não posso querer abraçar somente quem não tem, às vezes, o problema maior é gerado por quem tem (UF10).

Duas professoras (UF13 e UF15) mencionaram uma perspectiva apresentada pelo Plano Nacional de Educação que, em caso de aprovação, os cursos terão que se adequar em termos de projetos de extensão. A tendência é que haja a obrigatoriedade de que, a partir de 2020, os cursos de graduação das universidades brasileiras dediquem no mínimo 10% de sua grade curricular a atividades de extensão. As professoras percebem nesta mudança uma possibilidade de realizar trabalhos ligados à sustentabilidade, a partir da integração com diferentes áreas. Mas, novamente, assim como na discussão sobre projetos interdisciplinares, projeto de extensão com este formato também “é desafiador porque tu estás lidando com professores de diferentes áreas, com diferentes interesses” (UF13).

Quanto à falta de definição sobre o que exatamente se configura como extensão, um ponto interessante que também surgiu nas entrevistas é que alguns professores se envolvem com atividades que não estão registradas como projetos de extensão, mas que também oportunizam atividades de contato com a comunidade e com organizações de diferentes setores. Foram mencionados projetos sociais advindos de atividades de avaliação em sala de aula, além do trabalho de orientação dos professores junto à empresa Junior do curso:

[...] tem uma atividade que eles [membros da empresa Junior] fazem para o ingresso de novos membros, eles tem que fazer um projeto de assessoria para entidades sociais, prestar uma consultoria para uma dessas entidades e propor alguma coisa, aí nós professores ajudamos de alguma forma. É a questão social que aparece (UF9).

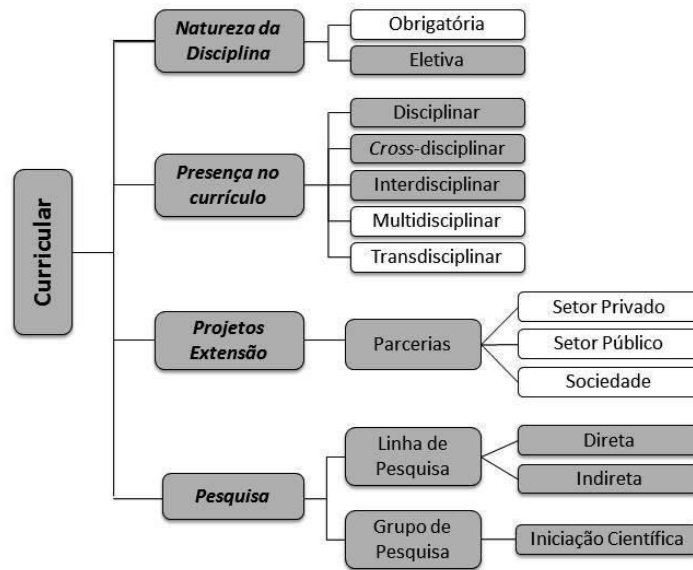
O professor UF17 trouxe outro aspecto que deve ser considerado e, de certa forma, também pode ser motivo de desestímulo para determinadas propostas: a dificuldade de envolvimento e comprometimento das pessoas que acolhem o projeto, fator externo à universidade. O docente coordenou um projeto de extensão financiado pelo CNPq em uma escola pública da cidade, ligado à reciclagem, contando com a participação de mais de 10 bolsistas. A “proposta era levar o tema meio ambiente de forma transversal para dentro da escola. Por exemplo, o professor de matemática levar pra sala de aula, a professora de ciências usar o tempo de decomposição [...]. Mas, não deu, não funcionou” (UF17). O motivo foi a resistência dos professores em mudar as suas aulas, mesmo recebendo todo o suporte dos participantes do projeto. Segundo o professor, é a mesma dificuldade enfrentada no ambiente da universidade, os professores tem resistência em agregar novas discussões aos programas de suas disciplinas.

No curso de Administração um dos principais projetos de extensão é um evento acadêmico ligado à área de inovação e sustentabilidade. O evento teve a sua terceira edição em 2014 e, para alguns professores, é uma forma de agregar diferentes áreas e despertar o interesse de diferentes atores: “eventos como esse tem nos ajudado bastante para ligar todas as unidades, de todas as áreas da Administração, esclarecer o que a gente pode trabalhar junto” (UF1). O professor UF14 reforça que explorar a temática em eventos e possibilitar/estimular a participação dos discentes é uma das principais maneiras de despertar interesse. O evento em questão foi mencionado por três estudantes durante o grupo focal, sendo que eles consideram que a participação dos colegas poderia ser maior. Essa informação vai ao encontro de uma das sugestões de Naeem e Neal (2012) para auxiliar na aproximação da temática sustentabilidade ao ensino: realização de *workshops*, seminários ou fóruns para professores e alunos.

Em nível de universidade, a coordenadora da comissão de planejamento ambiental entrevistada (UF19) coordena um projeto de extensão que tem como objetivo desenvolver ações que sensibilizem e busquem incorporar a questão ambiental no cotidiano da universidade. Em sua opinião, essas atitudes são praticamente inexistentes no dia a dia da instituição: “se não se verifica isso na atitude quer dizer que inclusive na prática didática, no ensino, está falhando” (UF19). Certamente existem muitos outros projetos de extensão ligados a outros cursos na universidade, no entanto, não é foco desta pesquisa.

Dado esse panorama acerca de como a temática sustentabilidade está presente nos currículos e nas aulas do curso de Administração, formal ou informalmente, a próxima seção discute a dimensão pedagógica a partir das diferentes perspectivas de aprendizagem possíveis de serem utilizadas ao longo da formação dos administradores. Novamente, o enfoque é a sustentabilidade, mas as técnicas não se restringem ao tema, permitindo aplicação nas mais diversas áreas. A Figura 12 traz a representação visual dos elementos da dimensão curricular identificados na UF.

Figura 12 – Dimensão curricular: elementos presentes na UF



4.6 UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica é uma das mais exploradas quando se trata da integração da sustentabilidade no ensino. O grande questionamento gira em torno de “como fazer?”, “qual a melhor forma?”. A literatura e as entrevistas com especialistas mostraram alguns caminhos, mas ao mesmo tempo ficou claro que não existe uma “receita” ou regras a serem seguidas. Além disso, vai depender muito do perfil dos alunos e dos professores. Neste momento da análise serão levadas em consideração as respostas dos docentes no que tange (i) o uso de diferentes estratégias de ensino em suas aulas, (ii) a sua disponibilidade em orientar trabalhos de conclusão relacionados à sustentabilidade; e (iii) a presença da temática durante a sua formação e se isso impacta na preparação e condução de suas aulas.

De forma geral, o que se percebeu em termos de estratégias de ensino e aprendizagem é que alguns professores fazem esforço para aproximar seus alunos do “mundo real”, mas, na maioria das vezes, se restringe à discussão de *cases*. Na percepção de um dos coordenadores, quando se trata de propor novas metodologias e abordagens em sala de aula, “não mais do que quatro professores acabam efetivamente se destacando e mudando” (UF2). A sua opinião foi ratificada por meio das entrevistas e do grupo focal.

No grupo focal, os estudantes quando questionados se os professores costumam inovar nas aulas, se trazem técnicas de ensino diferentes, responderam que a maioria utiliza aulas fundamentalmente expositivas. A aluna AUF5 foi bem crítica em sua fala: “eles ficam mais acomodados. A grande maioria são os *slides*, o conteúdo, o xerox, talvez um livro, não buscam novas coisas” (AUF5). Mas a aluna AUF2, por sua vez, valorizou os professores que surpreenderam a sua turma. Ela cita o professor que ministrou a disciplina de Sociologia e o colega AUF6 justifica: “foram aulas bastante dinâmicas, participativas, visitamos empresas, ele estimulava a trazer um tema e apresentar na aula, esse tipo de coisa. Tirou aquele peso. [...] Então foram bem motivadoras as aulas dele, bastante discussão, participação” (AUF6).

Apesar da opinião dos discentes, a maior parte do corpo docente acredita que aulas expositivas em tempo integral não são eficientes, principalmente em turmas cuja faixa etária é de aproximadamente 18 anos. A pesquisa mostra que o principal recurso utilizado são os *cases* que, juntamente com o uso de exemplos, representam as principais formas de o professor aproximar a sustentabilidade de alguns conteúdos (UF3, UF5, UF8, UF10, UF11, UF13, UF18). Existem docentes, especialmente os mais interessados na temática, que fazem uso de *cases* que abordam a sustentabilidade de forma direta, como o estudo de caso de uma empresa de celulose, exemplo citado pela professora UF5; o da *The Body Shop*, trazido pela professora UF13; ou o estudo de caso sobre TI Verde, citado pelo professor UF8. Já os professores que dizem trazer a sustentabilidade apenas por meio de exemplos, em geral são motivados pelos próprios alunos e, portanto, tratar do tema não gera nenhuma mudança significativa na sua programação: “é uma aula normal, não tem nada de diferente, às vezes algum aluno levanta o assunto e a gente conversa sobre ele” (UF14).

O professor UF11 afirma que, além de *cases*, costuma usar ferramentas como vídeos e depoimentos que mostrem a realidade, com escolhas que refletem a sua forma de pensar. Vídeos impactantes também são utilizados pelo professor UF10, pois em sua opinião, vídeos com essas características podem gerar mais reflexão nos alunos. O docente UF2, por sua vez, costuma fazer uso de trabalhos em grupo, após um primeiro momento de aula expositiva. Ele trouxe o exemplo do formato utilizado na disciplina de Sociologia na qual os alunos foram desafiados a defender a permanência no mercado de um setor controverso (tabaco, construção civil, indústria de bebidas alcoólicas, hidroelétricas, mineração, etc.) frente aos seus *stakeholders*. A turma teve que se apoiar em argumentos de caráter socioambiental, e segundo o docente, houve uma intensa participação dos estudantes (UF2).

Outros professores trabalham em formato de seminários em algumas aulas, com a apresentação de artigos pelos alunos (UF10, UF15). Sendo que, em algum momento a sustentabilidade pode estar presente no debate, conforme explica a professora UF15:

Na disciplina de Introdução [à Administração] tem um item no currículo que é a questão das novas abordagens. Dentro dessa temática eu sempre procuro trazer alguns artigos do que se está discutindo, aí a gente trabalha um pouquinho com seminários, e sempre acaba entrando empreendedorismo, alguma coisa de sustentabilidade, [...] *pro* pessoal ter uma noção do que hoje se trabalha dentro da área de Administração, pra não ficar restrito às quatro funções-chave do programa: planejar, organizar, controlar e liderar (UF15).

Em uma disciplina da área de Marketing, o professor UF11 conta que já orientou a criação de produtos entre grupos de alunos, sendo que cada produto atuaria em um segmento diferente, sempre com uma abordagem de sustentabilidade por detrás de sua concepção. Além disso, o professor, por acreditar nos benefícios de aulas vivenciais, já conduziu atividades em meio à natureza, como *rafting*, por exemplo.

Com ênfase maior na aprendizagem baseada em projetos (MARKHAM *et al.*, 2008; REYNOLDS e VINCE, 2004), a professora UF12 também acredita que o ensino da sustentabilidade ocorre pela prática e pela vivência. Dos entrevistados, ela é a única professora que propõe o desenvolvimento de projetos com os seus alunos, na disciplina “Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental”. Na entrevista ela relata sobre a atividade do semestre anterior:

[...] era uma turma que dizia ‘professora a gente não fala mesmo’. Então tá, mas vamos tentar agir. [...] eu uso o CHA, o conhecimento que pra mim é o mínimo necessário; a habilidade que tu desenvolves participando das coisas; só que eu acho que a atitude é a ação, então tu tens que agir. Então eu proponho uma ação para os meus alunos, na disciplina de GP e RSA a avaliação deles é feita por um projeto, por uma ação, por uma dinâmica, alguma coisa assim (UF12).

Outra docente justificou em seu depoimento os motivos que a levaram inclusive a mudar seus métodos de avaliação. Atualmente, ela não utiliza provas, mas sim trabalhos de grupos de alunos em organizações locais. O intuito é que eles detectem e proponham soluções para problemas específicos ligados ao que foi tratado na disciplina. Desse modo, “acaba gerando muito mais envolvimento, questionamento e reflexão” (UF13). Trata-se da aprendizagem baseada em problemas discutida por Dobson e Tomkinson (2012), Anderberg *et al.* (2009) e Raufflet *et al.* (2009), dentre outros. A docente resolveu mudar quando percebeu que alguns alunos não conseguiam relacionar a teoria com exemplos concretos, consequência da “decoreba” geralmente ocasionada pela prova:

[...] o aluno escreveu o conceito e colocou um exemplo que não tinha nada a ver com o que havia escrito antes. Decorou e aí não consegue fazer a relação. Então, eu prefiro fazer grupos menores e que eles pratiquem, então tem que fazer criação de valor, planos de marketing, pesquisa do comportamento do consumidor [...] peço

que devolvam para a empresa. As minhas aulas são assim e a sustentabilidade entra em vários momentos, desde a primeira semana (UF13).

Os professores UF3 e UF15 corroboram acrescentando que os alunos também possuem muita dificuldade de se expressar criticamente: “[...] parece que eles têm medo de ser contra alguma ideia, ou os poucos que eram contra alguma coisa não conseguiam argumentar” (UF15). O professor UF3 argumenta que gosta de questionar os alunos, mas tem se sentido desmotivado neste aspecto: “[...] a minha aula é de pura provocação e mesmo assim eles querem saber o que vai cair na prova. [...] não sabem por que estão aqui, é porque foram induzidos a ter um curso, mas não pra se questionar sobre qual a mudança que esse curso vai trazer pra ele” (UF3). Evidencia-se assim, a dificuldade do ensino superior cumprir um dos papéis apontados por Brennan (2008), que é construção de uma sociedade crítica, fundamental quando se trata de questões ligadas à sustentabilidade.

O mesmo professor (UF3) também critica o que ele chama de institucionalização do aprendizado passivo e corrobora com a professora UF13 ao mencionar a dificuldade que os estudantes possuem de realizar algum tipo de associação: “apesar de terem dois modelos, os alunos não conseguem fazer a relação entre eles” (UF3). Deste modo, em sua opinião, estão sendo criados apenas recursos humanos e não pessoas que tenham capacidade de pensar em uma sociedade diferente. Pelas entrevistas, percebeu-se que isso é recorrente mesmo em se tratando de alunos em final de curso, que podem ser altamente capacitados tecnicamente, mas não detém a capacidade de refletir e criticar, apenas reproduzem opiniões.

Como forma de trazer algum estímulo externo e na tentativa de aproximar as discussões da realidade dos estudantes, alguns professores costumam convidar empresários da região para participarem das aulas (UF6, UF7, UF10). Com relação à temática sustentabilidade, o professor UF7 em sua disciplina ligada à logística convida profissionais de empresas que “experimentam o desafio real da sustentabilidade” (UF7) para compartilharem a sua experiência com as turmas. Esse mesmo professor conduz uma disciplina na qual a aproximação entre universidade e empresas se dá pelo desafio dos alunos resolverem problemas reais trazidos pela(s) empresa(s) convidada(s). Novamente, é a aprendizagem baseada em problemas sendo utilizada. O professor complementa: “[...] pode ser que em algum momento alguma empresa tenha o desafio em sustentabilidade, aí os alunos vão ter uma aula diferenciada nesse sentido” (UF7).

Mais próximo da Aprendizagem Experiencial, o docente UF18 quando ministra a disciplina introdutória de Empreendedorismo, uma das suas avaliações é a aplicação de um questionário em empresas e os alunos devem trazer a experiência para a sala de aula:

[...] em grupo, os alunos vão a uma empresa aplicar um questionário para ver as iniciativas empreendedoras existentes. [...] desperta neles interesse: será que essa empresa faz mais do mesmo? Só replica o que as outras empresas do ramo estão fazendo ou tem algum diferencial? [...] Eles têm uma participação bem mais ativa nessas aulas, até porque conseguem trazer informações, conseguem colocar a visão deles em relação a uma empresa. Isso eu acho que dá a eles uma importância maior, sem dúvida ajuda bastante (UF18).

Também na disciplina de Empreendedorismo, o professor UF6 fala sobre a “mostra de negócios” realizada em suas turmas, onde os alunos apresentam para a comunidade do curso o seu projeto de empreendedorismo que, segundo o professor, pode estar relacionado à sustentabilidade. São atividades que permitem um contato direto dos alunos durante todo o planejamento, execução e apresentação das propostas, gerando um maior envolvimento e, conseqüentemente, oferecendo maior sentido ao processo de aprendizagem.

Há também os professores que acham válida as visitas técnicas. No entanto, com as turmas do noturno é uma prática incompatível com o horário de trabalho dos estudantes. Uma alternativa seria a de buscar opções dentro do ambiente universitário. Nesse sentido, o professor UF17, caso tenha que trabalhar a sustentabilidade de forma transversal em sua disciplina, visualiza algumas possibilidades mais vivenciais de ensino dentro da própria instituição. Ele cita o exemplo de TI Verde e diz que poderia levar os alunos até o depósito de materiais descartados da universidade, ou então, levá-los no Centro de Processamento de Dados e discutir as relações existentes entre teoria e prática. Em sua opinião, é um formato que envolve mais o aluno (UF17). Essa entrevista faz pensar que possivelmente esteja faltando uma espécie de incentivo que desperte os professores a refletirem ou considerarem esse tipo de abordagem.

Por fim, de maneira geral, os professores relatam que os estudantes demonstram interesse em atividades diferenciadas. No entanto, sempre existe um grupo mais resistente que, segundo o coordenador UF2, “talvez ainda não tenham se encontrado no curso” (UF2). O professor UF6 acredita que alguns alunos são resistentes, pois são atividades que os tiram da sua zona de conforto. A docente UF15 chega a perceber que alguns estudantes ficam felizes em saber que haverá prova ao invés da apresentação de seminários. Por um lado, alguns alunos acreditam que, dependendo do formato da atividade proposta, estão exercendo uma função que é do professor. Portanto, é importante dar atenção à maneira que as propostas são conduzidas. Por outro lado, pode-se dizer que é cômodo para os estudantes serem apenas ouvintes, ao invés de se prepararem para apresentar algum assunto. Assim, o grande desafio está justamente em encontrar o equilíbrio entre o currículo, o formato de ensino e as perspectivas dos alunos.

4.6.1 Orientação de trabalhos de conclusão de curso

Diante da análise já exposta, pode-se dizer que não foi surpreendente o resultado no quesito orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Novamente, observou-se que dois ou três professores que trabalham diretamente com a temática sustentabilidade concentram as demandas de orientações. Em termos de números, em 2012 apenas 0,05% dos TCCs (quatro trabalhos) foram direta ou indiretamente ligados à temática sustentabilidade; enquanto que, em 2013 foram apenas 0,04% (três trabalhos); e em 2014, 0,06% (cinco trabalhos). Números muito pouco expressivos se levada em consideração a quantidade de estudantes somada à possibilidade de aproximação transversal da temática com as demais áreas. De acordo com o professor UF14, os temas de “TCCs vão depender do amor que o aluno teve à disciplina”. Deste modo, obviamente o professor que aborda o tema tende a influenciar a escolha dos estudantes, que indicam seus interesses de assuntos e de orientador, e a alocação final fica a cargo do coordenador de estágios.

Os professores UF3, UF4, UF6, UF7, UF9, UF13, UF14, UF15, UF17 e UF18 até o momento da coleta de dados não tinham recebido demanda de orientação de trabalhos ligados à sustentabilidade na graduação. Mesmo assim, a partir das entrevistas, pode-se dizer que esses docentes não demonstram resistência em orientar trabalhos dessa natureza: “me sentiria confortável, é só ter a oportunidade” (UF6); “sem problema nenhum” (UF14); “eu orientaria, mas teria trabalho porque eu não tenho conhecimento da base para dizer o que seria mais adequado ou menos adequado. Mas estaria disposto” (UF18).

O que fica claro nas entrevistas é que o assunto central deve estar ligado à área de atuação de cada docente, como a professora UF16 que realizou uma orientação relacionando seu tema central – Marketing – com a sustentabilidade, o Marketing Verde, com foco em produtos ecologicamente responsáveis. A professora comenta que a sugestão de tema partiu da aluna e o trabalho já rendeu frutos positivos que, segundo ela, pode refletir no interesse de outros colegas: “[...] a gente encaminhou o trabalho para um concurso da USP que é um programa de varejo e ele ficou em 2º lugar, isso foi algo que trouxe certo reconhecimento e até mesmo intenção de outras pessoas trabalharem com o tema” (UF16).

Já os professores UF11 e UF12, que levam o tema para as suas aulas com bastante frequência, afirmam ter uma procura maior. Assim, novamente a influência de determinados indivíduos se faz presente:

[...] eu vejo um incremento de ideias sobre o tema em TCCs de forma crescente, acredito que isso seja em função da atuação de alguns professores dentro de sala de aula, acredito que seja muito reflexo disso. [...] Mas ainda considero isso bastante incipiente diante do volume (UF11).

Há também os docentes que nunca orientaram a temática na graduação, mas sim no mestrado profissional, como é o caso da professora UF9. Para ela, o principal desafio foi se cercar dos principais autores para nortear as orientações. Para tanto, admite ter pedido auxílio a colegas que já trabalhavam com a temática. E há também os que tiveram algum envolvimento por meio do mestrado acadêmico, como é o caso dos professores UF3 e UF13. Por fim, há os docentes que já orientaram abordagens indiretas relacionadas à sustentabilidade, caso do professor UF10, que mencionou como exemplo um TCC com foco em processos em uma estação de saneamento da Corsan; e aqueles que foram membros de bancas cujos trabalhos tangenciavam a sustentabilidade, caso do professor UF6 que participou da avaliação de um TCC sobre sustentabilidade ligada ao exército.

Por fim, uma das professoras da área de produção (UF15) comentou que, em geral, a demanda de orientação na sua área é pequena e, quando acontece, normalmente é para trabalhos ligados a controle e planejamento de estoques. Em sua opinião, o principal problema que pode justificar a baixa realização de TCCs na área de sustentabilidade é a falta de algo mais aplicado em detrimento de aspectos mais subjetivos, como a conscientização:

[...] a minha percepção é que isso [a temática sustentabilidade] está perdendo o fôlego [...] até pela grande dificuldade de medir as coisas, de indicadores, todo mundo já sabe hoje que é importante, que tem que implantar, todo mundo já conhece: agora tá, como vamos implantar? Como vamos medir? Como vamos monitorar? Chega da parte de conscientização e agora já teria que ter ferramentas e mecanismos pra ação (UF15).

Essa também é a opinião do professor UF18. Ele concorda que, somente a partir de um direcionamento mais focado na aplicabilidade e quantificação das informações, a sustentabilidade vai ganhar maior relevância nas diferentes áreas. Opinião que reflete claramente a sua formação e área central de trabalho – Economia e Finanças: “essas questões ainda não são, muitas vezes, quantificáveis. São informações que partem de aspectos muito subjetivos, não tem como traduzir isso, acho que é uma fator que quando for superado vai ser mais fácil o entendimento e a aplicação” (UF18). Essa influência da formação dos professores na condução das suas atividades é o tema central da próxima seção.

4.6.2 Formação dos professores

“[...] não é que o professor seja resistente, é que ele nunca leu, a formação dele não teve esse assunto. À medida que ele começa a ler e entender penso que naturalmente ele vai se interessar e conseguir visualizar interfaces” (UF2). Essa opinião reflete um dos principais pontos que se questiona ao se perceber alguma “resistência” do professor em integrar novos assuntos às suas aulas. Será que ele realmente se sente seguro para ensinar algo que não domina, ou que não fez parte da sua formação, e se fez pode ter sido de maneira superficial? Questionamentos que vão ao encontro de uma das razões trazidas por Richter e Schumacher (2011) para a ausência da temática sustentabilidade na formação superior, o que ele chama de “mal-estar” dos educadores diante da complexa tarefa de ensinar a temática. Além disso, o professor UF3 salienta outro aspecto relevante:

[...] tem que pensar que os professores também foram formados numa concepção tecnicista. Ford e Taylor nunca se preocuparam com sustentabilidade. Essa concepção formada é que vai gerar professores que vão pensar dessa forma. Acho que falta um pouco mais de sociologia na administração, [...] uma sociologia de sociedade realmente, de pensar um pouco mais a sociedade na formação dos professores e na formação dos alunos (UF3).

Para a professora UF5 uma das alternativas diante desse cenário é gerar mudanças nos cursos de pós-graduação, atuando diretamente na formação de novos docentes. No momento em que a temática estiver presente na formação docente, sua inserção nos currículos pode se dar de forma mais natural. Assim, sua ideia é mostrar as interfaces do tema com as demais áreas durante a pós-graduação. Ela justifica afirmando que, provavelmente, os cursos que terão um perfil mais voltado para a sustentabilidade serão aqueles que contam com professores cuja formação perpassou o tema.

Dentre os 20 entrevistados, 14 contaram com a presença da sustentabilidade em sua formação (UF1, UF2, UF5, UF6, UF7, UF8, UF10, UF12, UF13, UF14, UF16, UF18, UF19 e UF20). Em geral, o contato aconteceu na pós-graduação, principalmente durante o doutorado. Apenas o professor UF18, cuja área de formação é Economia, estudou o tema em sua graduação, mas não teve contato na pós. Constatou-se que essa presença na formação, independente do nível de ensino em que ocorre, apesar de influenciar, não garante que o professor traga o tema para as suas aulas. O professor UF6, por exemplo, admite ter tido bastante contato com o assunto durante o mestrado: “[...] no mestrado eu tive uma razoável formação sobre sustentabilidade, na época cheguei a me interessar a produzir alguns *papers* sobre isso, mas depois fui *pro* doutorado e acabei distanciando um pouco dessa área” (UF6).

Além disso, o docente não aproxima o assunto das suas discussões em sala de aula, apesar de parecer seguro para ensiná-lo. Diante da sua fala, abaixo, surge o questionamento se a oportunidade é dada ao docente ou pode/deve ser criada por ele?

[...] nas disciplinas que eu ministro eu não faço nenhuma aproximação com a questão da sustentabilidade. Eu tenho até vontade, acho que tenho condições de trabalhar com essas disciplinas de sustentabilidade, não tive ainda oportunidade, mas acho que poderia dar uma boa contribuição porque tive uma formação sobre isso, tenho um nível de leitura razoável sobre esse tema (UF6).

Em contrapartida, o professor UF7 que estudou questões de sustentabilidade durante a pós-graduação, mesmo não concordando com todas as premissas e perspectivas do conceito, está nitidamente comprometido em levar o tema para os seus alunos, pois percebe a sua importância. De acordo com o seu posicionamento:

[...] é interessante porque eu tenho um viés político bastante claro e que, muitas vezes, não encaixa com a temática da sustentabilidade, mas eu sinto que é uma responsabilidade muito grande minha levar isso para os alunos, porque essa é uma questão inexorável hoje em dia, as empresas de uma maneira ou de outra vão ser influenciadas e vão influenciar essa temática (UF7).

O professor UF8, que teve a logística reversa como tema de sua tese de doutorado, e também é avaliador do INEP há bastante tempo, admite que os requisitos legais e normativos da resolução do CNE não o obrigaram a tratar da temática em aula, mas ele o faz sob influência da sua formação. Mais uma evidência de que a presença do tema da forma como está sendo cobrada pelo MEC não conduz à transversalidade. O professor UF14 vai além e acredita que, mais do que a influência da formação, o professor é influenciado pelas suas rotinas, como a participação em congressos na área, por exemplo: “[...] eu acho que vem mais de exemplos, de participação em eventos, palestras, até mesmo participação em mini-cursos. Eu gosto muito de ser moderador de sessão [em congressos], então aí tu vê muito assunto voltado à sustentabilidade” (UF14).

As entrevistas demonstraram que os docentes tiveram diferentes níveis de contato com a temática, variando da participação em eventos, orientação de trabalhos, até à elaboração de teses cujo tema central foi ligado à sustentabilidade. Dos 20 entrevistados, sendo 18 professores do curso de Administração, apenas seis não tiveram nenhum contato com a temática durante algum momento da sua formação (UF3, UF4, UF9, UF11, UF15 e UF17). E desses, apenas o professor UF4 não buscou informações sobre o tema por conta própria. A professora UF9 comenta que a sustentabilidade começou a fazer parte da sua formação [contínua] a partir da orientação de alunos no mestrado: “Quando eu comecei a orientar alunos de mestrado começaram a surgir algumas demandas de interessados pelo tema, e aí comecei a desenvolver alguns estudos nessa linha da sustentabilidade” (UF9).

O professor UF3, por sua vez, admite que nos anos 2000 quando o tema estava sendo bastante discutido na academia, o que ele classifica como “febre”, começou a ler um pouco sobre o assunto, mas não houve interesse em aprofundá-lo. Já, para o docente UF11, a sustentabilidade está muito mais presente na sua formação como indivíduo, por fazer parte dos seus valores e não por ter tido alguma atividade acadêmica formalizada durante a sua formação. Desse modo, pode-se inferir que o estímulo para que os docentes aproximem o tema de suas aulas se dá pela formação acadêmica no doutorado, proporcionalmente à profundidade das discussões e desenvolvimento de trabalhos, e pelos seus valores pessoais, o que, na maioria das vezes, acaba sendo uma combinação dos dois, tendo em vista que a escolha do tema de pesquisa na pós-graduação geralmente está vinculada aos valores pessoais.

Por fim, a opinião do estudante AUF6 reflete a essência da discussão tecida nesta seção, principalmente a superficialidade com que o tema é abordado durante a formação dos futuros gestores:

Com exceção da disciplina de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, as outras deixam bastante a desejar. Com alguns fatos isolados, como o professor UF2 [...]. Tem alguns pontos citados, alguns professores trazem o assunto rapidamente, mas assim como vem, vai. E como a própria disciplina é DCG, não é obrigatória, tu *acaba* se interessando ou faz por obrigação pela questão de horas, para poder se formar. Não acho que a instituição esteja formando para essa questão, vai depender de despertar o interesse da pessoa ou não (AUF6).

Mas, apenas a presença de exemplos em alguns momentos das aulas garante que os alunos estejam aptos a articular sobre o tema em sua vida profissional? E, será que apenas a oferta de uma DCG, que muitos alunos não têm condições de cursar, atinge os objetivos do curso, como o perfil do egresso conforme mencionado na parte introdutória deste capítulo? São questões para reflexão que vão guiar as orientações propostas ao final dessa tese.

Por fim, a Figura 13 indica os elementos presentes na análise da dimensão pedagógica da UF (em cinza) e a próxima seção inicia a análise da universidade privada.

Figura 13 – Dimensão pedagógica: elementos presentes na UF



4.7 UNIVERSIDADE PRIVADA: ASPECTOS GERAIS

A universidade privada (UP) em análise nesta tese está presente em seis cidades do Estado do Rio Grande do Sul. Mas, seu campus central localiza-se na região metropolitana da capital gaúcha, Porto Alegre, contando com um diversificado parque industrial, principalmente para a produção coureiro-calçadista, metal-mecânica e químico-plástica; além de um significativo setor comercial e de serviços. No local, a instituição conta com uma área construída de mais de 190 mil metros quadrados e seus estudantes são provenientes principalmente das diversas cidades da região metropolitana. A coleta de dados desta pesquisa foi focada no curso de graduação em Administração deste campus.

A instituição refere-se ao campus como “um lugar de convivência e troca de ideias, planejado para ser um ambiente onde natureza, ciência e tecnologia coexistam de maneira harmônica, contribuindo para a formação integral da pessoa humana”. Além dessa preocupação explícita formalmente, a existência de lagos, jardins, áreas de preservação ecológica e algumas espécies de animais, evidencia o compromisso socioambiental da instituição.

Além disso, trata-se da primeira universidade da América Latina a conquistar a certificação ambiental ISO 14001, em 2004. Atestando, assim, um comprometimento com os impactos de suas atividades. Desse modo, a gestão ambiental da instituição é realizada pelo seu Sistema de Gestão Ambiental (SGA), com atividades tais como a organização da coleta de lixo, ações que incentivem a redução do consumo de água e energia, e a diminuição do

volume de resíduos gerados. Pela importância frente a esta pesquisa, o SGA será explorado na seção 4.9.2.

A missão da instituição – “promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante a produção de conhecimento, o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade” – também denota uma relação intrínseca com a temática sustentabilidade, tendo em vista que a formação do ser humano é o seu eixo central. Dentre os objetivos permanentes, alguns também merecem destaque frente às discussões tecidas nesta tese, tais como:

Ensino: promover formação humana e profissional da comunidade acadêmica à atuação responsável e solidária na sociedade;

Qualidade do ensino: assegurar ensino de qualidade com sólidas bases científicas, de forma transdisciplinar e com visão atualizada de mundo, domínio e aplicação de tecnologias educacionais, formas participativas e práticas inovadoras;

Pesquisa: promover a produção de conhecimento comprometida com a melhoria do ensino e voltada ao atendimento das necessidades sociais;

Extensão e integração comunitária: promover a prática criativa da integração, por meio de educação continuada, difusão cultural e desenvolvimento social e comunitário, definidos a partir da prospecção e da avaliação crítica das demandas sociais internas e externas;

Recursos humanos: preparar e formar pessoas solidárias, qualificadas, comprometidas, dispostas ao aprendizado contínuo e dedicadas para assegurar um modelo organizacional flexível e eficiente.

Essas informações estão presentes no site da instituição e no seu PDI que também trata do conceito de Responsabilidade Social Universitária (RSU) adotado como um dos pilares de sua missão e como orientação de seus processos formativos. O referido conceito

traduz a habilidade e a efetividade da Universidade para responder às necessidades de transformação da sociedade em que está imersa, mediante o exercício de suas funções substantivas, ensino, pesquisa e extensão, e de seu sistema interno de gestão. Estas funções devem estar animadas pela busca da promoção da justiça, da solidariedade e da equidade social, mediante a construção de respostas exitosas para atender aos desafios implicados na promoção do desenvolvimento humano sustentável (PDI – UP, 2012, p.67).

Um dos procedimentos previstos é justamente a inclusão da RSU nos currículos, esperando-se a geração de impactos educativos, sociais, organizacionais e ambientais. Além desses eixos institucionais norteadores, a estrutura organizacional da UP também conta com órgãos suplementares como a Gerência de Ação Social e o Centro de Cidadania e Ação

Social, fortalecendo a relação com a comunidade. Envolve assim, um conjunto de fatores de ordem institucional que se espera que sejam refletidos nos cursos e na condução das atividades.

Por fim, dados divulgados no final de 2014 refletem o esforço presente nos documentos e nas informações disponibilizadas pela instituição. A universidade ocupa a 29ª posição no *ranking* geral, e o 2º lugar entre as melhores universidades privadas do Brasil (MEC, 2015). A sua preocupação ligada às questões de sustentabilidade ficou explícita na fala da maior parte dos professores entrevistados e dos alunos participantes do grupo focal, conforme exposto na análise que segue.

4.8 UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO CONTEXTUAL

Seguindo a estrutura analítica, nesta seção são explorados elementos constituintes da dimensão contextual no que diz respeito à universidade privada e que se fizeram presentes nas entrevistas, tais como: incentivo do governo, razões que conduzem à presença da temática no ensino, e influência da natureza privada da IES. Ressalta-se que alguns elementos foram agrupados na mesma seção, tendo em vista que não foram muito enfatizados nos depoimentos.

4.8.1 A presença da sustentabilidade na formação do administrador: o papel da legislação e além dela

A entrevista com a docente UP3 trouxe a essência que está por detrás da formatação dos cursos na instituição. Segundo ela, três eixos norteiam a construção. O primeiro são as diretrizes do próprio curso, ou seja, a educação mandatória, seguindo um currículo mínimo. Segundo, são as próprias diretrizes institucionais e pedagógicas, internas à universidade. Por fim, há o eixo mercado de trabalho. A professora acredita no equilíbrio entre os três eixos, formando um cidadão para o mercado, mas que também possa contribuir para a sociedade.

Assim, na UP o incentivo à integração da sustentabilidade na formação dos indivíduos acontece em função desses três fatores: pelas orientações do MEC; pelo perfil e orientações da própria instituição; e pela noção de competências, um dos elementos adotados pela universidade para os projetos político-pedagógicos dos cursos. Esse último elemento está alinhado à determinação de 2005 do Conselho Nacional de Educação, na qual a formação acadêmica dos egressos dos cursos de graduação em Administração deve estar pautada em um conjunto de competências. Neste momento da análise será explorado o papel do governo, na figura do MEC, em incentivar e garantir que a sustentabilidade faça parte do currículo, bem como a percepção dos professores a respeito dessas normativas.

Fica claro que o ambiente institucional colabora para que a temática faça parte das discussões, conforme poderá ser observado ao longo da análise. De maneira formalizada, o curso de Administração conta com uma disciplina específica para tratar do tema. E, na opinião da coordenadora UP1, as diretrizes estão promovendo cada vez mais mudanças no curso, tendo em vista que as avaliações estão bastante rígidas nesse sentido. A professora UP3 corrobora afirmando que os avaliadores estão enfatizando bastante esse ponto durante as suas visitas. Segundo a coordenadora:

[...] quem está passando por renovação de reconhecimento agora, isso é muito cobrado. A gente sente que é diferente, porque você tem a política, mas a política já tem algum tempo, mas a cobrança está cada vez maior. As comissões [de avaliação] estão cada vez mais questionando estes itens, se realmente estão sendo dados. Então, também se observa que houve uma capacitação por parte dos próprios avaliadores do MEC nesse sentido (UP1).

Por outro lado, o coordenador UP2 não garante que sejam as normativas o principal motivo para que questões sobre sustentabilidade se façam presente. Em sua opinião, o NDE e o colegiado discutem formalmente essas questões e as decisões chegam aos professores, mas ainda assim ele credita a outros fatores, conforme pode ser observado no seu depoimento:

[...] eu sinceramente acho que não são as questões normativas que levam ao crescimento da transversalidade da temática. É um momento hoje, uma realidade em que essa temática se coloca enquanto fundamental às profissões, aos sujeitos em geral. Acho que há uma sensibilidade maior pra isso, claro que isso não significa que as pessoas passem a ter práticas sustentáveis. Mas, os debates, [...] há uma sensibilização, somada a esse ambiente interno que favorece, a cultura organizacional que assume essa questão da sustentabilidade, acho que isso faz com que essas iniciativas venham muito mais que a questão das diretrizes (UP2).

O professor UP9 corrobora ao confirmar que não existe nada impositivo por parte da instituição. Em sua opinião, as práticas existentes são resultado natural da cultura institucional, que se sobrepõe às questões legais. O coordenador UP2 reforça o seu posicionamento mencionando um dos eixos de estudo do curso – Empreendedorismo e Inovação – onde, em sua opinião, a temática está cada vez mais presente. Sendo que, a

presença não é em decorrência de alguma normativa. Sua perspectiva é de que se trata mais de um movimento natural que migrou de uma linha mais tradicional, ligada à economia industrial, para uma ideia de inovação social, incorporando questões socioambientais. Segundo ele, é o próprio ambiente da universidade que propicia este tipo de discussão: “[...] acho que é uma coisa menos formal e mais de ambiente, não escrita. [...] Se tu fizeres uma análise fria das caracterizações e das diretrizes do MEC isso não vai aparecer tanto, acho que na prática é bem mais forte do que nos papéis” (UP2).

A professora UP8 também comenta que não existe nenhuma normativa advinda da coordenação. Em sua opinião, se trata de uma demanda de mercado que, apesar de pequena, existe e faz com que a professora considere necessário levar essas discussões para a formação das competências dos administradores: “[...] é mais uma preocupação minha como educadora do que uma demanda do aluno ou da coordenação. É uma consciência mais minha de ver que isso está acontecendo no mercado e nosso aluno tem que estar preparado” (UP8). O professor UP13 tem uma linha de raciocínio semelhante e acredita que ter consciência da importância de tratar o tema durante a formação supera o fato de haver uma diretriz. Ele explica:

[...] o que eu quero dizer é que independente se existe ou não um projeto, se existe ou não uma exigência institucional pra que isso aconteça, ou que isso seja algo que está descrito em algum lugar, é menos importante que o fato de que isso deve acontecer de qualquer maneira. Se tem ou não essa indução institucional, independente disso, eu faço, eu tento buscar essa mistura entre as áreas (UP13).

Dentre os 13 professores entrevistados, apenas sete disseram ter conhecimento a respeito das diretrizes que incentivam a presença transversal da sustentabilidade nos currículos (UP1, UP2, UP3, UP4, UP6, UP9 e UP12). Desses, ressalta-se que o professor UP6 teve conhecimento a partir de buscas pessoais e por meio de outra instituição de ensino onde também trabalha. Os demais admitiram não conhecer o seu conteúdo específico. Da mesma forma que na UF, constatou-se que, o fato de existirem as diretrizes não gerou mudanças nos conteúdos programáticos das disciplinas, nem mesmo na condução das aulas.

A professora UP7, cuja atuação profissional é ligada à temática, sugere que um passo inicial para que essa discussão faça parte da rotina dos professores seria repassar a informação a respeito do conteúdo das diretrizes curriculares: “[...] eu não tinha conhecimento que deveríamos fazer isso em todas as disciplinas. E acredito que se a gente conversar com os outros professores eles também não conhecem, e só em conhecer tu já *começa* a pensar no assunto” (UP7). A professora vai além e aponta a falta de sensibilização como o principal motivo para que o assunto não seja prioridade. Em sua opinião, muitos profissionais da área de gestão ainda percebem a sustentabilidade como custo ou entrave, como exemplo ela cita os

licenciamentos ambientais. A sua crítica é que os professores não contam com uma oferta de formação nesse sentido, que gere sensibilização, e acrescenta: “[...] em nenhuma reunião de colegiado, por exemplo, foi tocado no assunto, pelo menos não enquanto estou aqui, há quatro anos. Eu nunca vi e eu venho em todas as reuniões” (UP7). Aspectos organizacionais, como reuniões do colegiado e do NDE serão abordados na análise da dimensão organizacional.

A coordenadora do SGA da universidade (UP14) acredita que a demanda externa e legal por parte do MEC deverá levar a uma mudança maior em sala de aula. Nesse sentido, outro ponto enfatizado é como o MEC avalia especificamente essa diretriz. Sabe-se que, o fato de existir uma disciplina que trate da temática cumpre o requisito legal, apesar de não seguir a transversalidade proposta. A sugestão gira em torno do formato da avaliação, ao cobrar ou não a transversalidade. Em sua opinião:

Se o MEC disser: eu vou avaliar a questão da sustentabilidade e isso vai contar tantos pontos na avaliação do curso. Eu te garanto que isso estaria 100% presente, hoje se tem um foco muito grande na avaliação dos cursos, em ter uma nota boa para mostrar isso pra comunidade. E como o MEC não está medindo apesar de ser uma diretriz, eles não estão cobrando [a presença transversal], aí isso não vira prioridade (UP7).

Em geral, além das questões legais, os professores, mesmo aqueles que não abordam a temática sustentabilidade em sala de aula, têm percebido um maior interesse por parte dos alunos, e acreditam que seja reflexo de uma maior demanda do mercado. Outro motivo mencionado foi a geração a que pertence parte dos estudantes (UP6, UP8). Segundo o professor UP6, é uma geração que cresceu ouvindo falar sobre sustentabilidade e, portanto, está mais atenta a essas discussões.

A docente UP8 reforça que é muito importante os estudantes ingressarem no ensino superior já com uma base mínima a respeito da temática. Nesse sentido, ela considera impossível comparar um aluno que ingressa com 17 anos com aquele que inicia o curso superior com 30 anos, por exemplo: “a base deles é diferente. Então, se ele já vem com uma preocupação a gente trabalha mais [a temática]” (UP8). Nesse caso, o aluno é o fator que impulsiona o professor a trazer as discussões. A coordenadora UP1 crê nesse mesmo fluxo, onde o próprio aluno vai despertar o interesse dos professores, ao questionar sobre o assunto, demonstrando curiosidade sobre como a sustentabilidade se articula nas organizações.

No entanto, os docentes UP4 e UP7 possuem opiniões diferentes, ou seja, de que os estudantes não demonstram muito interesse pelo tema. O primeiro acredita que a sustentabilidade não desperta interesse dos estudantes ponto de ser considerada por eles uma necessidade durante a formação profissional. Isso pode se dar pelo caráter passivo de muitos estudantes, que não se preocupam em ampliar seus conhecimentos, restringindo-se

exclusivamente aos conteúdos trazidos pelos professores. Já a segunda docente percebe a falta de interesse pelo prisma da indústria, com enfoque na gestão de resíduos: “muitos não trabalham na área industrial e não percebem muito valor na questão de resíduos, de que isso é um valor agregado muito grande, ou de custos ou de investimento, de vantagem competitiva. [...] a visão deles é um pouco limitada nesse aspecto” (UP7).

Pode-se dizer que os oito alunos participantes do grupo focal, já em semestres finais do curso, se mostraram bastante críticos quando a pauta envolve questões ligadas à sustentabilidade. No entanto, as suas percepções se restringiram à coleta seletiva, ao consumo consciente dos recursos naturais e ao quanto as questões culturais influenciam nas decisões e investimentos em aspectos como a matriz energética, por exemplo. Apesar de se considerarem aptos para trabalhar ou propor algo na área, não surgiram em suas falas posicionamentos e percepções mais ligados à gestão, apenas quando foram questionados sobre alguns conteúdos específicos, o que será discutido na dimensão curricular desta análise.

Três estudantes se mostraram mais conhecedores acerca o assunto, mas ficou claro que isso se dá em função de suas experiências pessoais ou profissionais. Um deles trabalha em uma indústria que está construindo um novo prédio com foco na sustentabilidade; o outro aluno trabalha em uma empresa sediada dentro da universidade e, portanto, deve cumprir as exigências ligadas à certificação ISO 14001; e o terceiro conhece o tema por ser casado com uma Engenheira Química que estuda o tema. Ressalta-se que, todos os participantes do grupo focal já haviam cursado a disciplina América Latina e Sustentabilidade e, pôde-se perceber que essa foi a oportunidade que tiveram de ter um maior contato com a temática durante o curso. Ainda assim, não foi suficiente para despertar o seu interesse em realizar o estágio nessa área, conforme será discutido na dimensão pedagógica.

Dentre outros fatores que podem ser considerados como motivadores para que o tema seja discutido no curso, a coordenadora UP1 menciona as exigências internacionais a respeito de certificações ambientais e outros requisitos dessa natureza, práticas estas que interferem na gestão das organizações brasileiras. Segundo ela, o curso de Administração deve estar constantemente se adaptando a esse tipo de realidade: “[...] é uma expectativa que se tem do curso, te traz uma teoria, mas tem que estar alinhado com o mercado, com a prática, preparando o aluno pra tudo isso” (UP1). Quando questionada se essa seria uma preocupação passageira por parte das empresas, ela argumenta:

[...] tem uma exigência do mercado, tem uma exigência pública que também faz com que o mercado se organize principalmente na questão ambiental, cobrando e exigindo isso das empresas, mas tem uma exigência que é muito maior que isso que é uma exigência de comunidade [...]. Hoje, preparar alguém numa faculdade, que vá para o mercado que não tem esse conhecimento, é surreal, não tem como isso

acontecer. Invariavelmente todo mundo vai ter que sair com esse conhecimento, porque quando ele chegar para trabalhar numa empresa ou na área pública isso vai ser cobrado dele. Então, são várias coisas juntas que fazem esse movimento (UP1).

Nessa mesma linha de raciocínio, o professor UP11 enxerga a importância de se discutir a temática sustentabilidade na formação do administrador em função de dois fatores principais: a sociedade e o mercado. O docente menciona a importância de o profissional estar consciente de suas decisões no longo prazo, e no impacto que elas podem causar à sociedade de uma forma geral. Além disso, em sua opinião, a sustentabilidade pode ser um diferencial competitivo para as empresas: “pra não ser hipócrita os dois são interessantes, então se tu *souber* alinhar os dois (...). Eu vejo o quanto é importante colocar isso para os alunos, porque cada vez mais eles estão demandando coisas assim, e a gente vê que o mercado necessita” (UP11). O coordenador UP2 corrobora afirmando que a temática de fato vem sendo mais discutida, não apenas pelo ambiente propício da universidade, mas também pela preocupação por parte dos professores e dos alunos com relação ao ambiente de atuação dos profissionais da gestão.

A professora UP7, que é consultora de empresas, aborda o assunto sob uma perspectiva bastante ligada à gestão. Ela percebe a necessidade de formar administradores que tenham a capacidade de pensar nos processos como um todo, com uma visão de toda a rede de operações e numa perspectiva de longo prazo. A docente enfatiza a necessidade de mudanças no ensino argumentando que os gestores costumam levar em conta apenas aspectos isolados da tomada de decisão, que tragam benefícios diretos, sem pensar de forma global nos processos que compõem a atividade fim da organização. Ela explica:

[...] se tem um desconto, então é esse produto que vou usar. Eles [os gestores] não pensam que aquele produto é mais agressivo, que vai gerar resíduo, eles não conseguem fazer o cálculo do processo, de reduzir o custo como um todo. Pensam apenas no processo de reduzir custo para mostrar resultado na área deles. Isso é o que eu percebo hoje nas empresas. Acho que se a gente não começar a fomentar isso com os alunos, vamos estar formando pessoas que vão se tornar gestores de empresas que não tem essa visão global (UP7).

O professor UP6, por sua vez, também menciona a exigência de mercado. No entanto, não percebe interesse dos alunos, a não ser que haja estímulo por parte dos docentes. Nesse sentido, o professor UP5 chama atenção justamente para o papel da universidade em promover uma maior conscientização com relação à sustentabilidade, criando um ambiente de discussão. Ele argumenta que a universidade não deve ficar à margem da realidade do mercado, mesmo que essa maior preocupação por parte das organizações seja advinda de exigências legais (UP5). Independente do motivo, o que se deseja é que o administrador egresso do curso esteja preparado para gerir esse tipo de situação.

O professor UP4 segue a mesma linha e comenta que no Brasil o histórico comprova que o amparo legal define muitas mudanças em detrimento à consciência e à civilidade que falta ao país. Desse modo, as exigências legais acabam fazendo com que a área ambiental receba uma maior visibilidade por parte das empresas, em detrimento da área social (UP3). Em função disso, pode se tornar uma área mais atrativa para os alunos: “[...] de certa forma é uma área que as empresas dão mais visibilidade até por conta de toda uma legislação que acaba forçando a empresa a desenvolver projetos relacionados especificamente com a questão ambiental” (UP3).

Nesse sentido, o professor UP9 afirma que os alunos que demonstram interesse em pesquisar assuntos relacionados à temática sustentabilidade, em geral, seguem uma demanda da própria empresa. Ele justifica: “[...] acho que, as grandes empresas acabam tendo que colocar isso na pauta e, muitas vezes, não sabem como. Então, algum aluno que tem interesse no tema acaba podendo desenvolver” (UP9). No que tange a conscientização e preparo dos gestores em lidar com essas questões, o professor UP6 expõe em sua fala o que ele chama de obrigação acadêmica em gerar responsabilização, evitando que a essência da sustentabilidade não seja corrompida pela lógica econômica:

[...] se a gente vai discutir sustentabilidade com o nosso aluno, na minha visão não cabe fazer alarmismo, cabe fazer responsabilização. Hoje não se sabe até que ponto o viés meio ambiente, até que ponto as informações que a gente tem são reais. Estamos vivendo um alarmismo, por vezes completamente despropositado, mas que não gera mudança nas pessoas, é muito reducionismo, estamos vivendo um momento das regras pela exceção e a sustentabilidade, na minha visão, está perdendo a oportunidade histórica de ser um discurso de mudança, porque ele foi como tantos outros discursos ao longo dos últimos anos, corrompido por uma lógica econômica (UP6).

É a mesma lógica que Sharma e Hart (2014) fazem referência quando explicam as bases sob as quais foi gerado o ensino da Administração, na qual a maximização do lucro dos acionistas se sobrepõe a outras responsabilidades. Dentro dessa lógica econômica, o professor UP10 chama atenção para uma questão que considera básica do capitalismo, que é o fato da energia ser o pilar central das indústrias. Em sua opinião, os empresários precisam entender e refletir a respeito: “eu acho que do jeito que as questões energéticas estão sendo tratadas, muito mais pelo lado do econômico do que pelo lado da sustentabilidade e pensamento em longo prazo, a indústria vai ter dificuldades” (UP10). O professor traz essa responsabilidade para a formação universitária, pois acredita que se não houver uma ampliação dessa discussão na universidade e na formação dos gestores, não vai haver conscientização e mudança. Ele ainda reforça afirmando que a formação atual dos gestores está inadequada sob esse ponto de vista (UP10).

A partir da dimensão contextual da análise, nesta seção pode-se perceber que uma convergência de fatores pode interferir na importância que se dá à presença da temática sustentabilidade na formação dos administradores. Os argumentos e posicionamentos dos docentes permitem inferir que se trata de um assunto que não tem como ficar à margem das discussões. No entanto, nem sempre está presente com a profundidade e no formato considerado ideal para a geração de aprendizagem. Por fim, ressalta-se que nenhum elemento adicional emergiu nas entrevistas e, pode-se dizer que as discussões apresentadas justificam e fortalecem os elementos presentes na estrutura analítica e considerados na coleta de dados.

4.8.2 Natureza da Instituição de Ensino: pública x privada

Em se tratando da natureza da instituição de ensino, nem todos os entrevistados da universidade privada discorreram a respeito. Sendo assim, apenas dois pontos centrais foram mencionados. Um deles é o fato de muitos professores serem contratados como horistas, e o segundo foi o perfil dos estudantes de universidades particulares.

A coordenadora UP1, aponta que alguns professores podem argumentar que não sabem como deve ser operacionalizada a implementação das diretrizes curriculares, ou há os que nem mesmo sabem de sua existência, conforme foi comprovado por meio das entrevistas. Uma das justificativas é que grande parte do corpo docente é composto por professores contratados como horistas e que, por isso, podem ter um menor vínculo com a instituição. Por isso, a importância de determinadas informações estarem presentes em reuniões ou encontros em que todos os docentes participam, mesmo que esporadicamente, possivelmente é uma das únicas maneiras de disseminar amplamente a informação.

Além disso, a coordenadora complementa que existem professores que estão há bastante tempo na universidade e, por isso, não passaram pelo programa de capacitação, que é oferecido há aproximadamente três anos (UP1). Uma sugestão é oferecer uma espécie de “reciclagem” aos docentes mais antigos, visando atualizá-los das novas diretrizes e posicionamento institucional. Sabe-se que é uma abordagem um pouco delicada, pois, muitas vezes, os professores não tem interesse neste tipo de formação ou desenvolvimento docente, em função do *status* que detém.

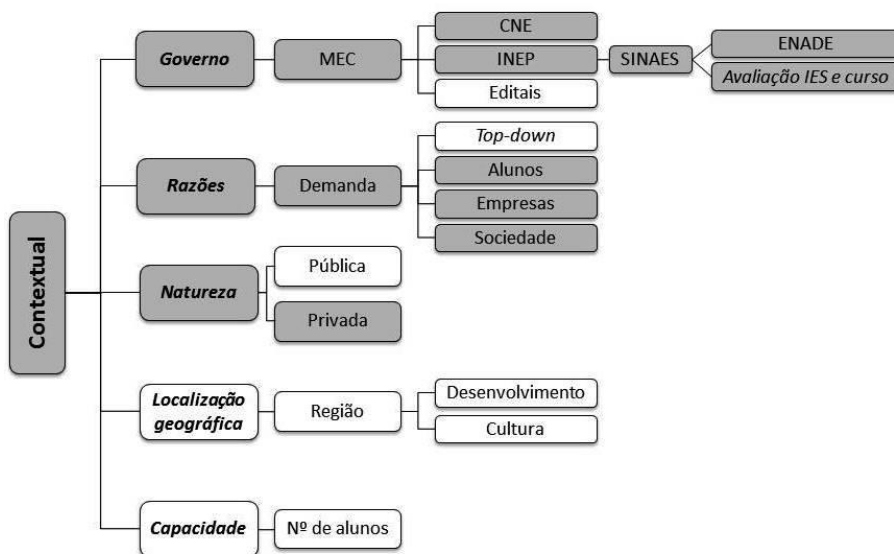
Em relação ao perfil e comportamento dos estudantes, a professora UP3 toca em um ponto não mencionado por nenhum outro professor, que é o envolvimento dos estudantes nas

atividades acadêmicas, ou melhor, a falta de envolvimento. O estágio supervisionado é realizado apenas no final do curso e para muitos esse é o único contato de natureza mais prática, o que pode ser justificado pelo fato da maior parte dos estudantes da instituição privada trabalhar durante o dia e frequentar o curso à noite. Reforça-se, assim, a importância de serem ofertadas atividades (projetos, extensão, atividades interdisciplinares) durante o horário de aula. A docente explica:

[...] o aluno de fato vai se inserir numa atividade supervisionada, pedagógica, no final do curso. É um aluno trabalhador, um aluno que durante o dia está no ambiente de trabalho, chega aqui quase 7h30, vai pra sala de aula, [...] é um aluno que não tem um contato muito efetivo com os espaços da universidade, com os espaços que a universidade oferece pra aprendizagem. Ele não tem tempo. A relação dele é sala de aula e professor. Pelo modelo de gestão que a gente tem aqui a gente abre espaço pra um diálogo mais próximo com o aluno, que é mais intenso no final do curso, aí o aluno se aproxima mais. De resto é um aluno que está mais distante (UP3).

Essas foram as características da UP que surgiram nas entrevistas realizadas com os docentes. No entanto, na análise da UF os professores foram mais críticos e dispenderam mais tempo nesse tópico. Deste modo, uma discussão acerca da natureza privada da instituição de ensino também foi tecida na seção 4.3.3 da UF, não sendo trazida para esta seção a fim de evitar a perda de sentido ao desvinculá-las do contexto em que foram expostas. A Figura 14 explicita os elementos da dimensão contextual presentes na análise da UP, destacados em cinza.

Figura 14 – Dimensão contextual: elementos presentes na UP



O elemento localização geográfica não apareceu de forma consistente nas entrevistas na UP, optando-se por excluí-lo deste momento da análise. No entanto, o elemento não foi retirado da estrutura analítica tendo em vista a percepção dos especialistas e o fato dos docentes da UF enfatizarem a influência da cultura e do desenvolvimento regional frente às práticas docentes e da instituição de um modo geral. A próxima seção analisa os elementos da dimensão organizacional da UP.

4.9 UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO ORGANIZACIONAL

Nesta seção são explorados os elementos presentes em cada categoria de análise da dimensão organizacional no que diz respeito à UP, tais como: estrutura, suporte e comportamento dos envolvidos. Ressalta-se que Sistema de Gestão Ambiental (SGA) é um elemento da categoria estrutura e suporte organizacional. No entanto, além de haver uma análise específica sobre esse tópico, ele também estará presente em outros momentos do texto, pois foi citado em diversas ocasiões das entrevistas.

4.9.1 Estrutura organizacional: características da instituição influenciando as possibilidades de mudança

Apesar do objetivo desta tese não ser o de realizar um estudo comparativo, é pertinente mencionar que um dos aspectos observados que apresentou maior disparidade entre as duas instituições de ensino foi o ambiente organizacional. Nesse ponto, a instituição privada parece ter as questões de sustentabilidade muito mais incorporadas às suas práticas, e isso se reflete na visão dos professores e alunos. Pelas entrevistas, o que justifica essa percepção é a existência da certificação ambiental e a criação de um Sistema de Gestão Ambiental (SGA). Atualmente, a criação de um sistema dessa natureza é um dos ideais da coordenadora da comissão de planejamento ambiental da universidade pública.

Evidenciou-se que existem diversas iniciativas na universidade que podem ser reflexo da certificação. As práticas são percebidas, em maior ou menor grau, pela maioria dos professores e alunos. Pode-se garantir que há, ao menos, um suporte institucional mínimo que

oferece um ambiente propício para a promoção de mudanças no que tange a presença da sustentabilidade nas práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. Ressalta-se aqui, a importância do desenvolvimento e envolvimento organizacional, trazido por autores como Barth (2013), Viswanathan (2012), Rusinko (2010a,b), Kurland *et al.* (2010), Benn e Dunphy (2009), Velazquez *et al.* (2005) e Wheeler *et al.* (2005), a partir de um adequado planejamento, liberação de recursos, participação ativa, comprometimento, treinamento, indicadores de desempenho, comunicação, e políticas que promovam a sustentabilidade em todo o campus. As práticas que evidenciam o suporte da instituição são trazidas a seguir.

Os docentes UP4 e UP10 apontam pequenas ações bastante perceptíveis como a preocupação com o entorno da universidade, a conservação da água, a coleta seletiva, e a existência de transporte coletivo oferecido gratuitamente aos estudantes ligando o campus até a estação de trem da cidade, o que pode contribuir para a redução do fluxo de automóveis. O professor UP12 acrescenta ainda as práticas voltadas à economia de energia. Nesse mesmo contexto, a coordenadora UP1 e o professor UP12 também mencionam a coleta seletiva, e a docente UP8 enfatiza não somente práticas de reciclagem, mas também as práticas de redução dos resíduos gerados, como por exemplo, a ementa que há algum tempo era impressa, mas atualmente é disponibilizada online. Outros exemplos mencionados pela professora UP8 foram o recolhimento das canetas de quadro branco, pilhas, baterias e lâmpadas fluorescentes, para que recebam a destinação correta (UP8). O aluno AUP3 também comentou sobre o recolhimento de pilhas, mas seu relato enfatizou a falta de informação ainda existente. Ao trazer pilhas para descarte na universidade, ele não encontrou os pontos de coleta e os funcionários com quem conversou não souberam dar uma informação precisa.

Sobre a coleta seletiva, a coordenadora do SGA foi questionada sobre as “práticas de fachada” que acontecem em muitos lugares, inclusive este foi um ponto mencionado pelos professores e alunos da universidade pública, onde existem algumas lixeiras seletivas, mas no momento do recolhimento os resíduos são misturados. A coordenadora explica que é um problema recorrente em ações e projetos individuais, ou seja, que não estejam interligados a uma rotina organizacional. Na UP, em função da certificação há uma instrução operacional que trata da geração de resíduos domésticos. Assim, o descarte e a coleta devem seguir um padrão, uma rotina. Desse modo, o SGA é capaz de controlar todos os registros de descarte e, assim, encerrar o ciclo ou abrir o que se chama de “não conformidade” para resolver o problema junto aos responsáveis. A coleta é realizada por uma empresa terceirizada e todas essas determinações estão definidas em contrato (UP14).

O docente UP11, além de mencionar a coleta seletiva e a existência de algumas lixeiras que são feitas de papelão, acrescenta que as árvores do campus são todas catalogadas; que há iniciativas que aproximam o aluno do ambiente natural da universidade, como os espaços para colocação de redes; a preservação das espécies que vivem nos arredores do campus; e as canetas de papelão que são entregues durante o vestibular. Em sua opinião: “essas políticas que eu vejo como diretrizes, caminhos, não é aquela coisa de falar e não fazer. Eu consigo ver, não sei exatamente o impacto que tem para os alunos, mas acredito que seja bem forte” (UP11). A professora UP8 além de mencionar a certificação ambiental, também comentou sobre a política de tratamento de efluentes existente na instituição. Ela reforça: “eu acho que a instituição se volta para isso sim e reflete no aluno, ele enxerga isso” (UP8). Apesar de não permitir generalização, os professores percebem um esforço da instituição em relação às práticas sustentáveis e acreditam que isso pode chamar atenção da comunidade discente.

Na mesma linha de raciocínio, o docente UP13 constata que “é um foco institucional, tudo que se trata aqui dentro envolve tentar trazer a sustentabilidade. Tudo gira em torno desse tema, no campus inteiro, nos prédios, nos projetos. Sempre se tem isso como um pedaço do todo” (UP13). O grupo focal tem a mesma percepção. Para uma das alunas trata-se da universidade mais focada em questões socioambientais (AUP4). Mesmo assim, apenas três alunos sabem da existência do SGA, sendo que um deles é porque trabalha no campus. Assim, não se pode afirmar que as práticas do SGA não chegam até os alunos, mas sim que eles não conhecem o vínculo entre as práticas e a certificação.

A percepção da professora UP7 segue em direção oposta aos demais. É uma professora que trabalha diretamente com a temática, possivelmente por isso a sua visão seja mais crítica. Ela percebe a presença da temática nos e-mails e está ciente da existência e atuação do SGA. No entanto, aponta algumas falhas relacionadas à coleta seletiva, como pode ser observado na sua fala:

[...] tem gestão ambiental, mas não tem coleta seletiva. Aqui na sala [dos professores] deste prédio não tem. Na sala dos professores do prédio da Administração até tem as lixeiras, mas nas salas de aula não, aí não fica no dia a dia do aluno. Tem lixeiras seletivas em alguns lugares, mas não é uma coisa geral, não existe aquela coisa que nem do ‘economize a água’ que tu vê em tudo. São coisas que eu enxergo, eu trabalho na área e começo a perceber (UP7).

Sua crítica gira em torno da falta de lixeiras seletivas nas salas de aula. Como essa ampliação demanda recursos, esse pode ser o principal entrave, conforme ficará evidente na próxima seção. Ainda assim, o ponto mais recorrente nas entrevistas foi o papel atuante do

SGA (UP1, UP2, UP3, UP5, UP6, UP7, UP8, UP9, UP10). Os coordenadores UP1 e UP2 citam a certificação ISO 14001 e o SGA da instituição como exemplos de fatores que contribuem para um maior comprometimento institucional com as questões ligadas à sustentabilidade. Nas palavras do coordenador UP2: “a universidade tem o SGA que, de certa forma, procura deixar transparente no seu dia a dia, com pequenas ações, a preocupação em relação à sustentabilidade. Isso chega até os alunos, com certeza” (UP2).

Além das práticas mais ligadas diretamente ao campus, o professor UP11 menciona também os documentos internos, como o guia do aluno e os procedimentos docentes, nos quais a temática permeia o discurso. Isso pode ser reflexo da própria missão da universidade e dos direcionamentos do seu PDI, conforme mencionado na parte introdutória deste capítulo. A professora UP9 faz menção justamente à presença da sustentabilidade na missão da universidade, evidenciando o posicionamento institucional.

O docente UP6 relata um exemplo de como a temática chega mais diretamente aos discentes. Ele falou sobre uma feira de marketing no qual houve a divulgação de produtos criados pelas turmas. Sendo que, esses produtos refletiam questões socioambientais. Apesar de considerar incipiente, é um indicativo de que o assunto chegou até a sala de aula. Ele explica: “[...] pros alunos pensarem uma ação de marketing onde de alguma maneira está presente essa questão de material diferencial, de um discurso sustentável, significa que de alguma forma chega neles” (UP6). Mas, apesar das práticas serem visíveis, em sua opinião, ainda está em processo de construção uma cultura institucional voltada à sustentabilidade.

Com relação a isso, a professora UP7 percebe que nem todos os seus colegas sabem o que é uma certificação ISO 14001, por exemplo, apesar de admitir que o assunto seja bastante veiculado nos e-mails internos. Ela critica justamente o fato de que ao se implementar a ISO todos devem estar a par das práticas e o assunto deve estar presente sempre que os colaboradores estiverem reunidos, como nos encontros e nas reuniões promovidos pela instituição, reforçando os seus princípios, valores e normas. Ela reforça: “[...] os professores da matemática, por exemplo, o que eles sabem de ISO 14001? Eles não têm uma vivência na indústria e aqui não é passado tão fortemente. Um quadro de gestão ambiental, tu não vê em sala de aula” (UP7). Nesse contexto, o docente UP5 chega a perceber que algumas ações iniciaram a partir da certificação ambiental, mas também admite que o tema não é discutido entre os professores e nas reuniões.

Por fim, o coordenador UP2 ressalta que um dos eixos de trabalho da instituição conta com três atividades que estão presentes em todos os cursos. Em sua opinião, essas atividades instituem o debate sobre a temática:

uma [atividade] é voltada para a dimensão ética, uma é voltada para a dimensão antropológica e filosófica, e a outra voltada para a questão socioambiental da construção local, construção da América Latina que no nosso curso é a disciplina América Latina e Sustentabilidade. Isso tu *vai* encontrar em todos os cursos da universidade, então não deixa de ser uma forma de instituir este debate (UP2).

Essas características serão exploradas na dimensão curricular, mas a fala do coordenador também foi pertinente na dimensão organizacional por mencionar um dos eixos de trabalho da instituição e como isso pode contribuir para que a temática se faça mais presente nos cursos. Na próxima seção é discutido o processo de criação do SGA e o seu impacto nas atividades acadêmicas e organizacionais.

4.9.2 Certificação ISO 14001 e a criação do Sistema de Gestão Ambiental

As práticas de gestão vinculadas à área ambiental são consideradas por Jabbour (2010) no modelo de análise das escolas de negócios exposto na quarta etapa dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Para considerar a instituição como adotante de conhecimentos em gestão ambiental, o autor faz referência às práticas de redução, reuso e reciclagem, bem como a conscientização de professores, alunos e funcionários. No caso da UP, as práticas são conduzidas pelo próprio SGA que foi formalizado na instituição em função da certificação ambiental, conquistada em 2004, conforme já destacado na parte introdutória deste capítulo. No âmbito desta pesquisa possuir essa certificação é de grande relevância, pois todos os processos devem refletir a norma. Por outro lado, é interessante que uma das instituições analisadas não possua a certificação para que se possa analisar a influência de sua presença no ensino e nas práticas ligadas à sustentabilidade.

Devido à sua importância frente às dimensões de análise desta tese, a coleta de dados contou com a entrevista da coordenadora do SGA da instituição. Atenção especial foi dada a esse tópico seguindo Higgins e Mirza (2012), para quem não é apenas a estrutura e o conteúdo das práticas que são importantes, mas sim as estruturas relacionais de discurso e ações coletivas, por meio das quais as rotinas da instituição são construídas e transmitidas. Destaca-se ainda, que o conteúdo da entrevista está presente nas quatro dimensões de análise, mas, neste momento, será dada ênfase ao processo de criação e gestão da certificação, bem como a sua influência frente às atividades de professores e alunos.

A obtenção da certificação e a criação do SGA demonstram que a UP tem predisposição para a inovação, oportunizando a professores, alunos e demais atores uma maior aproximação com a temática, a partir de sua vivência no campus e contato com práticas e orientações, principalmente ligadas às questões ambientais nos mais diversos níveis. Essa situação se configura como uma forma de superar a constatação de Wals (2010), para quem professores e alunos não conseguem se aproximar dos problemas ligados à sustentabilidade de forma holística, apenas em situações isoladas.

O projeto com a proposta da certificação foi aprovado no ano de 2003 pela reitoria da universidade, a partir de um entendimento de que é interessante trabalhar a questão ambiental de uma maneira formalizada. Assim, de acordo com a coordenadora do SGA, tem-se “o pano de fundo: queremos transformar o campus em uma sala de aula e escolhemos a ferramenta ISO NBR 14001 como aquela que íamos seguir pra demonstrar essa gestão ambiental aqui na universidade” (UP14). Ressalta-se que todos os relatórios gerados pelo SGA estão disponíveis para consulta no site da instituição.

Comparativamente com outras universidades o que a coordenadora percebe é que nas demais as atividades são isoladas, ou seja, não há uma orientação padronizada para a instituição como um todo. De acordo com suas palavras:

[...] são muitas atividades isoladas, não organizadas como uma coisa única, todo mundo tem coleta seletiva, todo mundo se preocupa com resíduos de laboratório, com algum tipo de conscientização dos alunos, vamos reduzir consumo de energia, consumo de água, porque isso pesa na questão financeira. A diferença é que se tu *começa* a pensar como um todo na questão sustentabilidade e organiza a casa pra isso, pra ter esse pano de fundo, fica mais fácil. Mas, no início tu *fica* batendo de frente com vários setores, porque essas coisas estão espalhadas (UP14).

Assim, o primeiro passo foi criar um SGA para coordenar ou planejar as ações. O sistema foi criado quando da obtenção da certificação. Atualmente, o departamento conta com dois funcionários e dois professores que gerenciam as atividades operacionais por meio das auditorias. Assim, desde a sua criação, o SGA realizou o planejamento de todas as práticas, criou os procedimentos e as instruções operacionais, forneceu (e fornece) treinamento e, atualmente, realiza todo o monitoramento (UP14). No decorrer dos onze anos de atuação, a coordenadora observou muitas “não conformidades”, ou seja, práticas da instituição que não estavam de acordo com as normas da certificação. Nunca houve demissão em função disso, mas a universidade e os seus parceiros passaram a ser mais cobrados.

Um dos pontos que a entrevistada traz como exemplo é que a universidade cede espaços no campus para empresas parceiras, seja no seu parque tecnológico ou em outros espaços, para a instalação de restaurantes, farmácia, bancos, etc. O contrato de locação entre a

universidade e as empresas prevê que elas atendam às normas ambientais da certificação. Ainda assim, muitas empresas estavam em “não conformidade” e não haviam sido advertidas. Mas, esse cenário mudou desde 2014, quando a reitoria se convenceu da necessidade de uma maior cobrança nesse sentido (UP14).

Um dos alunos participantes do grupo focal é funcionário de uma empresa do ramo de alimentação que aluga um dos espaços oferecidos no campus. Ele explica que não é política da franquia em que trabalha realizar a coleta seletiva, mas ela é feita por ser uma exigência da universidade. Ele comenta sobre a dificuldade: “é bem difícil culturalmente dizer para um funcionário que não faz isso em casa simplesmente separar alguma coisa, é um treinamento bem difícil” (AUP6). Se não fosse a cobrança advinda da certificação, a empresa não realizaria a coleta seletiva, nem mesmo o descarte apropriado das lâmpadas, atividade que também é cobrada pela universidade que se responsabiliza por esse recolhimento.

Outros benefícios também são advindos da certificação. Por exemplo, editais de pesquisa que envolvam recursos para obras exigem uma licença de instalação, o que é bastante facilitado pela certificação: “[...] pra nós ela é razoavelmente fácil porque temos a certificação, já temos a licença de operação do campus, já temos uma rotina que pra outras universidades é um ‘horror’” (UP14).

Atualmente, a UP segue com o mesmo mote de considerar o campus uma sala de aula. No entanto, quando questionada como a certificação e o SGA podem contribuir para uma maior presença da temática sustentabilidade na formação acadêmica, a coordenadora do SGA, que também é professora, acredita que a maior dificuldade está atrelada à predisposição dos professores. Em sua opinião, boa parte dos docentes possui suas aulas preparadas há muito tempo e não estão dispostos a incluir novos conteúdos e atividades. Aos que estão dispostos, o SGA age principalmente a partir de palestras:

Durante 1h eu falo de todo o sistema, treino todo mundo. Dependendo do interesse do professor eu posso fazer visitas técnicas na central de resíduos, na central de tratamento de esgotos, seguir na palestra com discussões sobre o tema, isso a gente tem feito. Em alguns cursos mais voltados para a área ambiental eles pedem aula inaugural, palestra ou minimamente um dos palestrantes da mesa é do SGA (UP14).

Mesmo diante das dificuldades, a coordenadora afirma haver uma evolução, que as pessoas estão menos resistentes às propostas. Inclusive, internamente no SGA houve mudanças em termos de gestão. Inicialmente, preparou-se um plano que, com o tempo, foi considerado muito rígido, com muitas exigências e controles. De acordo com a coordenadora: “no primeiro ciclo de auditoria, nos primeiros três anos, a gente já notou que aquilo era um tiro no pé, porque se tu *engessa* muito, tu *passa* o tempo só revisando coisas, corrigindo, não

conseguindo atender nem mesmo o que tinha proposto” (UP14). Desse modo, o ciclo seguinte de auditoria foi mais flexível, mas como consequência a certificação foi quase perdida. Assim, aprendeu-se a chegar a certo equilíbrio com mudanças como:

[...] a própria localização do SGA, no início ele estava diretamente subordinado à reitoria, hoje ele está vinculado à diretoria de infraestrutura e serviços. E a gente não ficou menos importante com isso, só que agora as coisas já estão implementadas, agora tem que estar ali perto do operacional, perto de quem eu tenho que discutir questões de orçamento, por exemplo (UP14).

Em termos mais gerais, um dos entraves identificados pela entrevistada é a falta de mensuração dos impactos ambientais, ou seja, não se conseguir quantificá-los financeiramente. Nesse aspecto, ela lamenta a dificuldade em disputar orçamento com outras áreas e citou como exemplo a troca de lixeiras: “[...] eu precisava trocar as lixeiras no campus, ela é uma questão básica para nós, só que eu tive que dividir o meu orçamento em cinco anos, porque existiam outras demandas” (UP14). Outro ponto de impasse é a climatização das salas de aula. Todos querem salas climatizadas, no entanto, o maior consumo de energia elétrica se dá em função disso: “a matriz energética está no gargalo, e sou eu falando contra todo mundo que quer estar 100% do tempo a 19°C” (UP14). Ela complementa: “Por que eu não consigo diminuir consumo de energia elétrica na época das férias? Porque saem 80% das pessoas e os 20% que ficam continuam ligando todos os equipamentos da mesma forma” (UP14). Evidencia-se assim, a resistência à mudança, e o tempo e esforço necessários para promover uma mudança organizacional (NAEEM e NEAL, 2012; CEULEMANS e DE PRINS, 2010; LOZANO, 2010; REID *et al.*, 2009; LIDGREN *et al.*, 2006;) que é reflexo de uma mudança de comportamento que vai do individual ao coletivo.

Para tanto, chama-se atenção da importância da gestão, ou seja, de existirem restrições vindas do topo (*top-down*), pois apesar da questão ambiental fazer parte do planejamento estratégico da universidade, ainda não se trata de uma prioridade. Outro exemplo trazido pela entrevistada é o fato de que se existe um laboratório que traz muitos recursos financeiros para a instituição, mas é poluidor ou gera resíduo contaminado, o que impera ainda é o retorno de capital. Em suas palavras: “[...] não vai fechar o laboratório. Ainda estamos num mundo capitalista, o negócio ainda é dinheiro. Sinceramente, eu não sei o que vai ter que acontecer, se o Planeta vai ter que se partir ao meio [...]” (UP14).

O exposto demonstra o grande esforço de uma pessoa atuante frente às mudanças da universidade no que se refere às questões socioambientais. Na dimensão organizacional ficaram nítidos os benefícios alcançados, apesar de ainda existirem algumas falhas, fato bastante normal em uma estrutura tão complexa quanto uma instituição de ensino. Que este

relato sirva de exemplo e impulsiona outras instituições de ensino a seguirem o mesmo caminho. Apesar de ser um imenso desafio, é uma forma de institucionalizar e padronizar as práticas. A certificação também impacta na oferta de formação a docentes, funcionários e alunos, conforme será abordado na próxima seção.

4.9.3 Oferta de formação

Nesta tese, o elemento “oferta de formação continuada”, que também poderia ser chamado de desenvolvimento docente, relaciona-se ao pressuposto que um maior contato dos professores com a temática sustentabilidade em atividades oferecidas pela instituição pode incentivá-los a levar o assunto para as suas aulas. Além disso, outro motivo para considerar esse elemento foi a pesquisa de De Macedo, Freitas e Guerra (2014) que, apesar de não permitir generalização, revelou que boa parte dos professores, além do comprometimento, necessita de capacitação antes de inserirem a temática em suas disciplinas, seja com relação ao conceito e suas implicações ou em relação à didática. Assim, os entrevistados foram questionados acerca das oportunidades de capacitação oferecidas pela instituição.

Ao encontro do supracitado, a professora UP7 acredita que para fazer parte da formação do administrador, primeiramente a temática sustentabilidade deve estar presente na formação ou desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, o coordenador UP2 menciona duas dimensões. A primeira não envolve as oportunidades de capacitação propriamente ditas, mas sim o que ele chama de sensibilização para a temática. Ele cita como exemplo as reuniões do colegiado onde, em geral, os projetos estratégicos discutidos envolvem direta ou indiretamente o tema. Em suas palavras:

[...] se é um dos eixos estratégicos, se conversa com os professores, se pede que isso saia da dimensão estratégica mais abstrata e chegue a uma questão mais aplicada. Não necessariamente se capacita o professor para. Hoje nós não temos nenhuma atividade específica para que o professor trabalhe essa questão em sala de aula (UP2).

Em seguida, ele fala das capacitações promovidas em função da própria certificação ambiental que são oferecidas periodicamente não só aos professores, mas também a todos os funcionários e fornecedores, envolvendo tópicos, tais como: “práticas internas, descarte, resíduos, como separar, como funciona o sistema, qual é o envolvimento, um pouco da ideia de missão, percepção da universidade em relação à temática” (UP2). Essa capacitação

sistemática também foi mencionada por outros docentes (UP1, UP3, UP7, UP8) conforme pode ser observado na fala da coordenadora UP1: “seguidamente somos chamados para capacitação, tu não és obrigado a ir nessas capacitações de gestão ambiental, mas toda hora acontece, tem também toda a questão da renovação da certificação, tem a reavaliação, sempre tem essas oportunidades” (UP1).

No entanto, de acordo com a coordenadora do SGA, dentre professores, funcionários e alunos, os professores são os que menos aderem à capacitação oferecida. A entrevistada evidencia a dificuldade que é atingir a todos os professores e funcionários, que chega a aproximadamente 4mil pessoas. Dentre os alunos, a capacitação é destinada a bolsistas, estagiários e aos que exercem atividades nos laboratórios. A professora UP7 sugere que esses encontros ocorram à noite para que haja uma maior adesão. Em contrapartida, esse cenário parece estar mudando, em função das cobranças do MEC na avaliação institucional:

[...] em uma das disciplinas da Gestão Ambiental a gente treina os alunos para darem o treinamento do SGA em outras turmas, são multiplicadores [...]. Atinge uns 1000 alunos por semestre, o que não é suficiente. Agora com essa demanda do MEC, os coordenadores começam a demandar do SGA: eu quero que tu *venha* dar o treinamento aqui na aula inaugural do curso. Agora nós viramos importantes! Isso efetivamente tem acontecido (UP14).

Outros docentes mencionaram o programa de aprendizagem voltado para professores recém-contratados, cujo objetivo é apresentar a instituição (UP1, UP2, UP9, UP11, UP12). Nessas oportunidades é apresentada toda a política da instituição e, segundo eles, o tema é abordado. No entanto, os professores UP4, UP6 e UP7 admitiram ter participado de capacitações docentes, mas em nenhuma delas a temática se fez presente de maneira mais específica. Pode-se inferir que o tema pode ter sido mencionado nos encontros, mas não foi o tema central ou bastante discutido em nenhum deles, o que não se configura necessariamente como uma crítica, tendo em vista que o SGA da instituição promove encontros estritamente focados no assunto. Constatação que foi confirmada pela coordenadora do SGA:

Professores e, principalmente, os funcionários quando são contratados passam por uma capacitação de uma semana e dentro dessa capacitação tem um treinamento de SGA. É um dos treinamentos, eles fazem vários, é bem simplificado, mas é um momento que pelo menos a gente diz pra eles: tá aqui o portal, vocês tem uma matriz de vários treinamentos ao longo do ano, então é o primeiro contato deles (UP14).

Os treinamentos oferecidos são diferenciados conforme a atividade realizada. De acordo com a coordenadora, quem trabalha com atividades administrativas recebem um treinamento mais básico de conscientização; já para quem trabalha nos laboratórios é bem mais detalhado, o pessoal da estação de tratamento de esgoto, por exemplo, também tem um treinamento específico, e assim por diante (UP14). Por fim, novamente o coordenador UP2

reforça que, mais do que capacitações formais, o que existe é um ambiente propício para discussões e convivência com a temática, seja no campus ou fruto da própria cultura organizacional.

NO entanto, dentre os alunos do grupo focal, apenas dois tem conhecimento sobre a oferta dessa capacitação (AUP4, AUP6), sendo que um deles é porque trabalha no campus. Não se trata de uma amostra que permita generalização, mas chama atenção para a forma como os treinamentos estão sendo comunicados, ou então, o sentido que estão tendo para os estudantes. Visando transpor essas e outras barreiras, a próxima seção trata do papel da coordenação do curso em estimular a presença da temática na formação dos futuros gestores.

4.9.4 O papel da coordenação do curso

Quando se tratam de iniciativas *top-down*, o papel da coordenação do curso é central devido à sua capacidade de aproximar os professores de seus superiores, bem como de funcionar como uma ponte entre professores e estudantes. No entanto, a coordenação está inserida em um cenário que, mesmo havendo boa vontade, existem muitas dificuldades frente à proposição e execução de muitas iniciativas, conforme ficará evidente ao longo desta seção.

A coordenadora UP1 ao ser questionada se a temática sustentabilidade está presente nas reuniões em que participam a coordenação e os professores explica que existem discussões para alinhamento das disciplinas e seus conteúdos, pensando na adequação do currículo à formação pretendida pelo curso. No entanto, não existe um espaço ou um grupo dedicado a discutir especificamente as questões que envolvem a presença transversal da sustentabilidade. Fato que foi confirmado pelo professor UP5, que não participou de nenhuma discussão dessa natureza desde que integra o NDE.

Já nas reuniões do colegiado, o coordenador UP2 afirma que o tema aparece em função dos projetos estratégicos da universidade. Mas, também não existe um momento dedicado a discutir como cada professor pode aproximar a temática das suas atividades. De acordo com o docente UP12, as reuniões do colegiado possuem um caráter mais informativo, para tratar do que está acontecendo na universidade naquele momento. Mas, não são voltadas a aspectos pedagógicos e de conteúdo (UP12), que são mais prioritários no NDE. A coordenadora do SGA também fala sobre a ausência dessas pautas nas reuniões de colegiado,

e explica que isso se dá em função da sobrecarga de assuntos mais urgentes a serem comunicados e resolvidos pelos coordenadores (UP14).

Diante disso, questionou-se de que maneira as informações chegam até os docentes, partindo do pressuposto que, estarem mais informados sobre a temática e sobre a sua importância dentro da instituição pode estimular as discussões em sala de aula. A coordenadora do SGA explica que o principal canal de comunicação é via e-mail, o que também foi indicado pelos demais entrevistados. Além disso, todos os documentos do SGA estão disponíveis no portal da universidade, por meio do *login* e senha pessoal (UP14).

Nesse contexto, a professora UP3 manifesta em sua fala a importância do papel da coordenação do curso em levar o assunto para o grupo de docentes, pois, segundo ela “é o professor, lá na ponta, que vai dar o tom” (UP3). A docente percebe suporte institucional para que o tema esteja presente no currículo, a partir da ligação existente entre a coordenação e a unidade de graduação, onde existe a preocupação com a presença da temática na concepção ou revisão do projeto político pedagógico de cada curso. No entanto, constatou-se que não existe um indicativo ou orientação formal por parte da coordenação.

Outro ponto mencionado pela mesma docente é a diferença entre as modalidades de ensino presencial e à distância no que tange a possibilidade de acompanhar as atividades realizadas pelos professores. No EaD as atividades se tornam mais explícitas, pois todo o conteúdo fica registrado no ambiente virtual, enquanto na modalidade presencial, a autonomia dos docentes não oferece garantia de que ele vai abordar determinado assunto. A professora sugere o EaD como um aliado para haver um maior controle da coordenação para que efetivamente a temática sustentabilidade se faça presente na formação do administrador (UP3). De acordo com suas palavras:

[...] no EaD quando eu digo, por exemplo, que na disciplina Formação do Administrador está previsto trabalhar o tema sustentabilidade, o coordenador sabe, tem acesso a esse plano no momento que quiser. No presencial precisa pedir para o professor e o plano não me garante que efetivamente ele está cumprindo (UP3).

As informações contidas nesta seção explicitam que, assim como no curso de Administração da UF, as reuniões de colegiado e NDE da UP também não tratam diretamente sobre a presença transversal da sustentabilidade no ensino, apenas se o tópico for intrínseco a alguma proposta ou projeto já em andamento. Surge assim, a importância da coordenação no sentido de fomentar a presença desse tipo de debate entre os professores. A próxima seção também tangencia o papel da coordenação (e da instituição como um todo), visando superar os desafios comportamentais dos diferentes grupos de atores, principalmente dos docentes.

4.9.5 Elementos comportamentais e sua influência frente às mudanças

Os professores da UP entrevistados não se mostraram resistentes e também não percebem que seus pares o sejam. No entanto, outros elementos podem atuar como limitadores no que se refere à presença transversal da temática sustentabilidade na formação de futuros administradores. Nesse sentido, a coordenadora UP1 acredita que a maior dificuldade não seja a resistência por parte dos docentes em trabalhar com a temática, mas sim de todos estarem alinhados, principalmente quanto à importância do tema. Em suas palavras:

Acho que a nossa maior dificuldade sempre é ter todas as pessoas alinhadas com esse contexto, que elas conheçam e que vejam a importância, que não pensem que isso pode ser só um modismo e que consigam cada vez mais trabalhar formas do aluno estar mais próximo do assunto, que faça mais sentido pra ele [...]. Então, acho que a maior dificuldade, às vezes, é a resistência do professor em sair da caixinha e do aluno aceitar quando o professor sai da caixinha, dele querer aquilo também (UP1).

Percebeu-se que, assim como na UF, os professores também demonstram predisposição para tratar do tema, desde que seja possível contextualizar com os assuntos das suas disciplinas, conforme fica explícito na fala do professor UP5: “[...] teria que ver o que aplicar que não seja apenas para cumprir tabela. Se tivesse alguma coisa a ver com a disciplina ou que pudesse contextualizar, que fosse legal, acho que nenhum problema, faria com o maior prazer” (UP5). Feito dessa forma cumpre-se justamente a transversalidade. O professor UP12 também se mostra disponível e em sua fala fica evidente que ele trata da temática, mas de uma forma mais orgânica em seus conteúdos, a partir de uma perspectiva crítica, mas sem haver um tópico específico:

[...] caso a coordenação crie uma agenda em que todas as disciplinas precisam ter como eixo a sustentabilidade [...] não teria problema algum em trabalhar, em etiquetar coisas que eu já faço, como a sustentabilidade. Eu não teria nenhum tipo de resistência, mas eu também não tenho paciência pra ficar fazendo aquele discurso mais romântico (UP12).

No entanto, essa constatação não pode ser generalizada, já que o número de entrevistados não abrange todo o corpo docente. Soma-se a isso, a opinião da coordenadora do SGA, que vai de encontro à predisposição demonstrada. Ao ser questionada como a certificação ambiental e o SGA podem contribuir para uma maior presença da temática sustentabilidade na formação dos estudantes, ela acredita que a maior dificuldade está atrelada à predisposição dos professores. A coordenadora, que também é professora da instituição, percebe que boa parte dos docentes possui suas aulas preparadas há muito tempo e não estão dispostos a incluir algo novo em suas disciplinas (UP14).

O professor UP5 além de indicar uma necessidade pessoal de buscar mais conhecimento sobre o tema, também toca em outro ponto já bastante mencionado pelos professores da UF, que é a consciência de cada docente. Ele afirma que essa conscientização faz com que o tema apareça de maneira mais natural na fala dos professores e na relação com os assuntos de cada disciplina. No entanto, na falta dessa conscientização, o professor UP5 acredita que é necessária uma orientação institucional, conforme seus argumentos:

Se tu não *tem* essa consciência, se isso não é uma prioridade, se não é uma coisa que faça diferença na vida do professor [...] se não vier algo institucional, acho que dificilmente aconteceria. No meu caso, eu acho legal, mas não está no meu DNA. Apoiaria e estaria disposto a me engajar se fosse o caso. Mas hoje, na prática, se não viesse algo institucional, acho que eu não faria. Talvez até por falta de um conhecimento maior de saber o que eu poderia abordar, de que forma eu posso agregar valor nisso (UP5).

A professora UP9, que é economista, comenta que existem colegas de área que não disponibilizariam o seu tempo para tratar da temática em suas aulas. Assim, fica mais evidente que depende da consciência e do entendimento dos indivíduos acerca da importância do tema. Diferentemente de alguns colegas, ela acredita que o melhor caminho não é impor, devido à autonomia que os professores têm em sala de aula, conforme fica explícito na sua fala, resultado de uma experiência anterior como coordenadora de curso:

[...] não adianta colocar como regra, dizer que é importante. Na sala de aula é entre professor e alunos, ninguém vai lá interferir. Pode estar no plano de ensino e ele desenvolver em 10min aquele tópico, ele vai dizer que deu aquele tópico, mas os alunos depois podem reclamar: não, mas a gente não aprendeu isso. Então o coordenador não tem muita liberdade, não vai obrigar ninguém (UP9).

Outro elemento que também surgiu nas entrevistas, de forma semelhante à UF, foi a falta de tempo dos professores para que participem de capacitações, estudem sobre o tema, preparem novas atividades, ou mesmo para que alterem os conteúdos programáticos de suas aulas. De acordo com a professora UP9, os docentes já estariam com sua carga horária sobrecarregada para que haja uma predisposição voluntária. Assim, ela acredita que deve haver um estímulo maior por parte da instituição, até mesmo envolvendo recursos financeiros.

Nesse aspecto, a fala do coordenador UP2 chama atenção para o fato da academia estar deixando cada vez mais de ser um espaço de pensar para se tornar um espaço produtivo: “[...] o professor vai dizer: eu posso ir a algumas capacitações, mas não muitas, porque eu preciso escrever artigos, tenho que preparar aulas” (UP2). Desse modo, os docentes ficam sobrecarregados de atividades operacionais e não sobra tempo para discussões, formação e planejamentos com os seus pares.

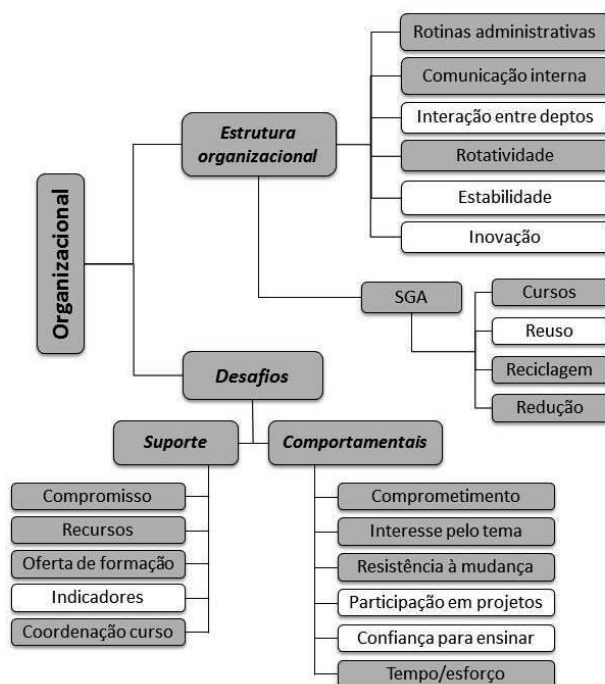
Por fim, mas ainda envolvendo comportamento, o docente UP6 vai além e manifesta sua opinião sobre o perfil dos professores no Brasil. Para ele, trata-se de uma classe

enrijecida, seja pelo regime de trabalho, pelas exigências, pela falta de valorização da profissão. O mais desafiador nesse cenário é mudar os paradigmas instaurados no ensino. Segundo palavras do entrevistado, os professores

[...] estão presos nas suas verdades, nos seus saberes, nas suas práticas. Toda essa rigidez está sustentada num paradigma e estamos falando de um novo paradigma. Então, não é só trazer um novo conteúdo, é trazer um novo conteúdo e um novo olhar, frente a si, frente ao mundo, [...] estamos todos presos numa grade, numa sela positivista e estamos tentando gritar com alguns discursos, como o da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da sustentabilidade. [...] tenho dito que o professor está instaurado numa situação de queixa e você dizer pra ele contemplar mais o discurso da sustentabilidade, ele vai te dizer: mais um, mais isso! Você falar de sustentabilidade significa você se deslocar do seu lugar, acho que esse é um dos maiores desafios: a pessoa ter que se mover do seu lugar (UP6).

Diante do exposto, percebe-se que a inércia dos docentes e a falta de tempo foram os elementos centrais que justificam a dificuldade em gerar mudanças. Questiona-se assim, o sistema de avaliação docente que não estimula o seu envolvimento em atividades que não sejam vinculadas a publicações acadêmicas. Gera-se assim, um círculo estático em que o professor fica preso e não se permite novos desafios seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. A Figura 15 demonstra os elementos da dimensão organizacional presentes na análise da UP, em cinza.

Figura 15 – Dimensão organizacional: elementos presentes na UP



4.10 UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO CURRICULAR

Conforme já exposto na análise da UF, uma das principais inquietações ligadas à dimensão curricular é a orientação das diretrizes curriculares nacionais para a inserção da temática sustentabilidade no ensino *versus* a prática nas instituições. Na UP foi consenso entre os professores entrevistados que não existe uma normativa ou orientação formal para que a sustentabilidade seja tratada de forma transversal. No entanto, o coordenador chama atenção para o ambiente propício da instituição, conforme mencionado na dimensão contextual:

[...] alguma coisa escrita, uma norma, por exemplo, talvez a gente não tenha nenhuma regulamentação da instituição, algo que a obrigue. Mas, no momento que a nossa universidade é a primeira universidade com certificação ambiental é porque esse é um ponto de preocupação forte aqui dentro. Isso significa que há, institucionalmente falando, uma vocação para que essa temática seja transversal nos cursos, nos currículos. Mas, não há nenhum documento, pelo menos que eu conheça, que obrigue (UP2).

A coordenadora UP1 aponta que quando as disciplinas são criadas ou replanejadas, a temática sustentabilidade se faz presente de alguma forma. Ela faz referência principalmente ao eixo de Empreendedorismo e Inovação, no qual são abordadas questões ambientais, inovação social e empreendedorismo social. Em sua opinião, há um vínculo direto dessas áreas com a sustentabilidade, mas ela critica a formatação “dura” de alguns outros campos da Administração, o que impede a percepção das possibilidades de aproximação.

Formalmente, o currículo do curso conta, desde 2006, com uma disciplina obrigatória do eixo chamado América Latina e Sustentabilidade (UP1, UP2, UP3), cujo conteúdo programático está disponível no Anexo B. O currículo também oferece as disciplinas Projeto Social I e Projeto Social II, onde num primeiro momento se elabora um projeto, e no próximo semestre o aluno aplica a proposta junto às comunidades (UP1, UP2, UP3, UP9). De acordo com o coordenador UP2, são disciplinas integradoras, com uma função mais voltada ao aspecto interdisciplinar, que vão da elaboração à aplicação da proposta do projeto. O coordenador complementa que muitas das ideias desenvolvidas nessas disciplinas também se relacionam às questões ambientais, tendo em vista que “não há separação possível entre a dimensão social e a ambiental” (UP2). De forma complementar, também é oferecida uma disciplina optativa, ministrada em inglês, chamada *Sustainability: an overview*, cuja ementa está disponível no Anexo C.

Observou-se que, apesar da transversalidade ser vista com bons olhos pela coordenação e pelo corpo docente do curso, os entrevistados consideram importante uma

atividade acadêmica que discuta a sustentabilidade sob uma perspectiva mais conceitual. Para o coordenador UP2, a disciplina América Latina e Sustentabilidade cumpre esse papel. Associado a isso, para que a sustentabilidade também esteja presente sob outras perspectivas, o coordenador comenta o desafio de ter professores que dominem o assunto, que pode ser reflexo da falta de definições mais consistentes e entendimentos compartilhados sobre o conceito (SHRIVASTAVA, 2010; BRUMAGIM e CANN, 2012), podendo interferir negativamente na segurança dos docentes em ensinar a sustentabilidade (PERSONS, 2012; WU *et al.*, 2010; BOXER, 2008; COLLINS e KEARINS, 2007; WHEELER *et al.*, 2005; ROOME, 2005; KEARINS e SPRINGETT, 2003). Deste modo, em um primeiro momento, o coordenador acredita ser necessário avançar nos entendimentos.

[...] dentro de cada área vão saber discutir. Acho que a questão da área de Finanças consegue atuar mais com cálculos, os custos e retornos disso. Mas, eu não saberia hoje se os professores tem muita clareza de conceitos-chave pra essas áreas. Pra não fazer, uma coisa que aconteceu com o social, que um monte de gente começou a fazer um monte de coisas sem pensar muito bem o porquê faz (UP2).

Envolve assim, a preocupação com a superficialidade com que o tema é tratado, muitas vezes, apenas para receber o “sim” na avaliação binária do MEC. Trata-se também do comprometimento dos docentes em compreender e refletir sobre a essência e a importância do tema em interface com a sua área, bem como da sua responsabilidade em assumir as consequências de não se tratar do assunto durante o processo de formação profissional.

Na UP o currículo do curso de Administração conta com disciplinas específicas, conforme já mencionado. Mas, segundo a coordenadora UP1 outras disciplinas também abordam o tema, pela sua própria característica, como as do eixo Empreendedorismo e Inovação. No entanto, ainda não é um tema transversal. Mesmo assim, o coordenador UP2 acredita que a presença do tema é mais transversal do que disciplinar. Em suas palavras: “é menos disciplinar e mais transversal, só que não por uma institucionalidade formalizada. Não é porque a coordenação instituiu, ou a partir das diretrizes do MEC, etc. Não, são iniciativas dos professores” (UP2). Para ficar ainda mais explícita a sua opinião, o coordenador UP2 fala a respeito da feira de marketing já brevemente mencionada por outro docente:

[...] Eles [os estudantes] fazem uma feira, e mais de uma vez o produto que eles desenvolveram tinha que ter vinculação com a questão ambiental. Mas, por quê? A gente mandou os professores? Não, os professores que tem sensibilidade pra isso. É algo que está institucionalizado, vai ser todo semestre a questão ambiental ou alguém mandou fazer? Não, os professores acabam tomando essas iniciativas. Acho que é mais transversal no sentido de perpassar mais disciplinas, muito por uma questão de ambiente, de cultura organizacional do que propriamente alguma institucionalidade formalizada (UP2).

Nesse contexto, a coordenadora UP1 cita outros dois exemplos. Primeiro, a disciplina Fundamentos do Processo Administrativo, ofertada no início do curso, na qual o professor aproximou a lógica da sustentabilidade a todos os processos. De acordo com a coordenadora: “não foi uma coisa que nós pedimos, foi uma iniciativa do professor. Quando se viu que isso acontecia, chamamos os outros professores dessa atividade e pediu-se que todos trabalhassem essa lógica” (UP1).

Segundo, tem-se a disciplina Formação Profissional do Administrador, oferecida no início do curso, onde o aluno tem a oportunidade de descobrir as possibilidades de atuação profissional. Nessa disciplina, dentre as temáticas discutidas estão as questões ligadas à área socioambiental e como se relacionam à atuação dos administradores (UP1). Os professores UP3, UP11 e UP12 também citaram essa disciplina como exemplo de atividade curricular que trabalha o pensar do administrador tendo como base questões ligadas à sustentabilidade. De acordo com a docente UP3, está previsto no plano de ensino um fórum de discussão em que o aluno é levado a refletir sobre a atuação do administrador no contexto da sustentabilidade. Ainda neste item da análise, será explorado como os professores que aproximam a temática dos seus conteúdos conduzem essas práticas.

Todos os estudantes que participaram do grupo focal já haviam cursado a disciplina América Latina e Desenvolvimento Sustentável. Ficou claro que, até o semestre que estavam cursando (6º e 7º), tiveram contato com a temática por meio dessa disciplina e também em uma disciplina de empreendedorismo, cujo tema Empreendedorismo Social foi bastante presente. O grupo comentou que nem mesmo na disciplina de Ética o assunto foi direcionado. Por outro lado, apenas uma estudante havia cursado as disciplinas de Projeto Social, e trouxe um depoimento bastante entusiasmado sobre um projeto realizado com estudantes de ensino fundamental de uma escola carente da região, mostrando o envolvimento proporcionado pela vivência:

[...] a gente fez o projeto numa escola para o quarto ano, foram três atividades. Na primeira a gente levou aquele vídeo da História das Coisas. Eu achei adulto demais para aquelas crianças, mas também achei muito interessante porque eles olharam a história. Ai uns diziam pra nós: ‘pensando bem, aquele tênis que eu pedi para a minha dinda, eu não precisava. O meu tênis ainda está bom, mas é que a minha coleguinha tinha um tênis legal. Acho que eu vou avisar pra ela que eu não preciso mais daquele tênis porque o meu vai ficar jogado num canto’. É uma criança de sete, oito anos! [...] a aceitação deles é muito boa. A gente fez o jardim suspenso e ficaram muito admirados de como é que se usou a garrafa PET para isto. Nós voltamos lá duas semanas depois e eles estavam empolgados cuidando (AUP1).

Ainda no grupo focal, visando conhecer um pouco mais sobre a familiaridade dos estudantes com alguns temas, eles foram questionados sobre: (i) Logística Reversa: já

ouviram falar, mas não souberam dizer o conceito; (ii) Empreendedorismo Social: demonstraram bastante familiaridade; (iii) Marketing Verde: nas disciplinas de marketing o contato que tiveram foi a partir dos trabalhos da feira de marketing que deveriam ser voltados à uma entidade ou instituição; (iv) ISO 14001: apenas uma aluna conhece (AUP2), porque apresentou trabalho sobre o assunto na disciplina de Projeto Social; (v) Produção mais Limpa: não tiveram cadeiras de Produção até o momento; (vi) Sustentabilidade e Finanças: ficaram surpresos com essa possibilidade, pois nunca houve nada a respeito: “Finanças ganha dinheiro, ponto” (AUP2) e este sempre foi o enfoque das disciplinas da área.

O estudante AUP3, quando se falou a respeito da relação entre Marketing e sustentabilidade, considerou serem assuntos que não combinam. Em sua opinião, os produtos fazem uso da sustentabilidade apenas para aumentar suas vendas: “em minha opinião o Marketing só faz isso para vender mais e mostrar que a empresa tem uma postura ecológica” (AUP3). Ao serem questionados se, em algum momento, tiveram esse tipo de discussão em sala de aula, foram unânimes em afirmar que não, demonstrando a distância que ainda existe frente a uma formação mais crítica e multidisciplinar, inter ou transdisciplinar.

A próxima seção discute algumas ações da instituição que podem conduzir a práticas transdisciplinares, além da percepção dos docentes sobre como a temática deve estar presente no currículo.

4.10.1 Do formato disciplinar em direção à transdisciplinaridade

A universidade conta com o Instituto Humanitas, criado em 2001, que tem como objetivo “apontar novas questões e buscar respostas para os grandes desafios da nossa época [...]” (IHU, 2015, n.p.) a partir da elaboração de atividades transdisciplinares. O coordenador UP2 do curso de Administração é integrante do Instituto e menciona um dos eixos de pesquisa chamado “sociedade sustentável”. O curso de Administração é parceiro de alguns eventos promovidos pelo Instituto. O coordenador UP2 cita como exemplo um ciclo de estudos oferecido na modalidade à distância, chamado Sociedade Sustentável. De acordo com o coordenador: “[...] não obrigamos o nosso aluno a participar, nem teria como, mas oferecemos para eles como atividades complementares esse ciclo em EaD sem custo sobre essa temática. [...] menos de 10% dos alunos participaram, mas há essa possibilidade” (UP2).

No que tange a transversalidade, o professor UP6 vai além, com um posicionamento mais crítico e bastante realista. Segundo ele, nenhuma temática é transversal no ensino superior hoje, ele atribui esse cenário ao formato disciplinar sob o qual foram construídas as bases do ensino. Para ele, é um problema de paradigma e a sustentabilidade pode perder a sua essência no momento em que também for formatada com bases disciplinares. Na sua fala, o professor enfatiza a importância de a sustentabilidade permear os discursos de forma natural, de forma intrínseca:

[...] nós vamos dar conta de sustentabilidade, vamos dar conta de interdisciplinaridade na medida em que nós formos mais humanos e menos máquina. Você não enxerga, você é. É mais natural. Então, por exemplo: como inserir a sustentabilidade dentro do discurso de liderança? Eu não preciso inserir, já está. Porque a liderança se ela não é sustentável, se não é geradora de aprendizagem, se não é construtora de valores, não é liderança. Se ela entende que a visão de curto prazo pra dar conta de uma questão econômica pontual é suficiente, não é uma liderança que vai dar conta do Séc. XXI (UP6).

O coordenador UP2 segue a mesma linha de raciocínio e afirma que a situação ideal é que quando um gestor tomar uma decisão financeira, por exemplo, automaticamente a dimensão ambiental esteja presente: “não especificamente para pensar quanto custa o SGA da empresa, porque assim estou segmentando, vai ser sempre uma ‘migalha’. Assim como tem que ser transversal no currículo, é transversal na atuação do administrador” (UP2). Na dimensão social, o coordenador cita como exemplo uma empresa que pode realizar demissão em massa ao optar por outra localização industrial que ofereça maiores incentivos fiscais, mas que é modelo de responsabilidade social corporativa. “Ela deixou uma cidade ‘na mão’, mas tem projetos magníficos. Então, separa ser e *práxis*” (UP2). A sua preocupação é que na dimensão ambiental corre-se o risco de fazer a mesma coisa, ou seja, a empresa possui várias práticas que agredem ao meio ambiente, mas ao plantar algumas árvores ela se exime da responsabilidade. Ele complementa: “eu tenho medo que a gente se torne cada vez mais formadores de pessoas que fazem, mas que não pensam” (UP2).

O professor UP12, da área de Marketing, tem um posicionamento semelhante. Ele demonstra preocupação em passar para os alunos como o discurso da sustentabilidade se instância na vida das organizações ou mesmo no Marketing, mas sem necessariamente destinar alguma aula para falar de Marketing Verde ou Comércio Justo, por exemplo. O tema nunca fez parte da agenda das disciplinas, mas eventualmente aparece nas discussões. Segundo ele, na medida em que traz temas atuais para a sala de aula, ou uma reportagem, um estudo de caso, a temática sustentabilidade geralmente tangencia os debates. Em suas palavras:

[...] dificilmente vou falar em Marketing Verde para os alunos, mas vou tentar discutir: bom, o que faz com que a gente pare pra pensar em Marketing Verde, da onde surge isso? E aí tentando entender esses macro discursos da sociedade e que fazem com que uma empresa diga que tem uma embalagem reciclável ou que faz Comércio Justo (UP12).

O docente traz como exemplo mais concreto um texto que estava em pauta em uma de suas disciplinas na época em que foi realizada a entrevista. O texto é a respeito do trabalho semiescravo em Bangladesh, na indústria da moda, e mostra como o sistema da moda e a lógica da *fast fashion* é ameaçador aos direitos humanos. Deste modo, a temática é aproximada da disciplina de forma mais orgânica, segundo palavras do próprio professor. De forma crítica ele justifica como o tema é abordado, como consequência da lógica capitalista:

[...] a minha crítica indireta à discussão sustentabilidade são as próprias contradições inerentes ao capitalismo, sempre. É injusto, gera desigualdade, gera poluição, enfim, e isso faz parte do sistema não como externalidade negativa, mas sim como simplesmente a forma do sistema rodar, é combustível do sistema. E é um pouco isso que eu trago quando eu falo da situação de desigualdade, quando eu trago alguma situação eventualmente de meio ambiente, que aparece bem menos do que a desigualdade (UP12).

Essa visão mais crítica do sistema e da sociedade é essencial em qualquer atividade de gestão e, de forma mais geral, na formação do ser humano. No entanto, é importante que esteja aliada a formas de amenizar as consequências destes comportamentos e que apresente alternativas que não alimentem o lado mais nocivo do sistema. Para garantir que o tema faça parte da formação do aluno, o professor UP12 concorda que haja disciplinas específicas: “[...] tem que ter em alguma disciplina um foco, uma agenda, um bloco inteiro de conteúdos ligados à Responsabilidade Social Corporativa, por exemplo, ao *Triple Bottom Line*” (UP12). Dessa forma, o egresso terá condições de “opinar sobre esse assunto, pra poder fazer parte de uma comissão em uma empresa, pra poder ter uma boa ideia de negócio se ele quiser empreender” (UP12). Além disso, o docente chama atenção que a existência de uma disciplina específica pode ter o papel de legitimar a importância do assunto perante os estudantes e também possibilitar que façam conexões com os assuntos de outras áreas.

O professor UP11 também acredita que é mais efetivo ter uma disciplina sobre o tema, pois segundo ele, é um assunto que não caberia em uma disciplina como Matemática Financeira, por exemplo. No entanto, esse posicionamento é disciplinar e não substitui o formato transversal indicado na literatura e nas diretrizes e que faz parte da essência da sustentabilidade. Nas disciplinas de Finanças os conteúdos de sustentabilidade poderiam estar presentes nos cenários e problematizações que compõem os cálculos. Ou então, as séries de dados utilizados para cálculos poderiam ser provenientes dos registros de coleta de resíduos urbanos, da coleta seletiva, dos índices de aumento da temperatura do Planeta, das taxas de

desmatamento, dentre tantas outras possibilidades. No entanto, é possível que falte aos docentes conhecimentos mais técnicos que permitam essas aproximações. A professora UP9 manifesta-se nesse sentido:

Acho que nós da área social aplicada teríamos que dialogar mais com a área da Biologia, por exemplo, pra poder tratar do tema. Em vários momentos que eu dei aula senti carência de partes mais técnicas. Eu vou até certo ponto, mas essa fala inicial sem ter a técnica se torna, muitas vezes, política, muito *blá blá blá*, aí não tem aderência (UP9).

Esse é um desafio para os professores formados nas áreas das ciências sociais aplicadas. É possível que falte conhecimento a respeito de questões técnicas essenciais para se discutir situações e ferramentas ligadas à sustentabilidade. Nesse caso, a interdisciplinaridade cumpriria o papel de aproximar a gestão de outras áreas mais técnicas como Engenharia Ambiental, Química e Biologia, por exemplo. De maneira geral, os entrevistados demonstraram predisposição para participar de projetos dessa natureza (UP4), por acreditarem que faz parte do próprio perfil de atuação da universidade. No entanto, o professor UP11 afirma que, apesar de muito positivo, é algo difícil de acontecer na prática.

Mas, mesmo diante das dificuldades e limitações, muitos professores trazem o tema para as suas aulas, ainda que essa prática não esteja formalizada no plano de ensino. Fato que também foi observado na UF. Desse modo, o tema é tratado de forma indireta, essencialmente por meio de estudos de caso e exemplos (UP4, UP6, UP7, UP9). A docente UP9, que trabalha com disciplinas da área de Economia, faz uso de exemplos para evidenciar “a diferença entre desenvolvimento e crescimento econômico para conseguir contextualizar a sustentabilidade. [...] quais as lacunas do modelo focado somente em crescimento econômico e quais são os modelos alternativos” (UP9). Esse viés é discutido muito em função da formação da professora, que tem mestrado em Desenvolvimento Rural. O professor UP11, por sua vez, afirma que questões ligadas à sustentabilidade sempre aparecem em suas disciplinas, no sentido de evidenciar que pode ser um diferencial competitivo para as empresas.

A professora UP7, que trabalha mais diretamente com o tema, também não conta com esse assunto formalmente em suas disciplinas, mas em sua entrevista fica evidente que a temática perpassa as suas discussões, principalmente quando fala de gestão de estoques, gestão de armazenagem, compra e distribuição. É dada atenção a aspectos como o desperdício, tipo de material, descarte e reaproveitamento. Ela justifica: “[...] eles vão se formar e vão se tornar compradores ou gestores de estoque. O importante nessa área não é só a questão de custo, não é só ter fornecedor mais barato, mas o que eu faço com todo o resto da

cadeia” (UP7). Um ponto interessante percebido pela docente foi o fato dela não utilizar a palavra sustentabilidade ao tratar dos assuntos supramencionados:

[...] não chego a falar: ‘isso é sustentabilidade’, mas eu deveria. Dou exemplos, mas o aluno pensa assim, principalmente os que já trabalham: a empresa quer reduzir custos, eu tenho que melhorar o processo. Aí eu tento mostrar de uma forma que ele perceba importância, mas eu não chego a falar a palavra sustentabilidade. Quando eu falo de logística reversa que é o último assunto da disciplina, aí sim eu falo. Esse tema faz parte do plano de ensino, então aí eu trato toda essa questão de sustentabilidade. Mas sim, eu poderia ter tratado isso ao longo do percurso todo (UP7).

[...] as empresas são muito preocupadas com o custo, mas o que envolve esse custo? Eles têm que pensar além, não é só o produto, é o que vai acontecer com aquele produto do início até o final, e se eu tenho uma embalagem depois eu vou ter que fazer a logística reversa dela. Até não tinha logística reversa como foco dessa disciplina, mas eu tento mostrar pra eles a cadeia como um todo e em todas as partes o que vai retornar pra empresa, porque isso é um custo agregado. Tem a Política Nacional dos Resíduos Sólidos, eles como gestores que são ou serão tem que estar a par de tudo isso (UP7).

A professora UP8, que trabalha com inovação, diz que a sustentabilidade com ênfase mais na dimensão ambiental também aparece nas suas disciplinas por meio de exemplos em inovação de processos, ou atividades de inovação de produto com apelo sustentável. Segundo ela, “através da inovação tu *vai* gerar esses resultados, uma inovação social, por exemplo. Uma inovação que seja boa para o meio ambiente, ou que não piore. Isso aparece frequentemente” (UP8).

Por fim, o docente UP13 expõe a sua opinião bastante sincera sobre a presença da temática sustentabilidade no currículo. Mesmo tendo uma aula dedicada ao Empreendedorismo Social, guiado pelo plano de ensino da disciplina, ele acredita que a temática não deva ter maior ou menor relevância em relação aos outros tópicos. Ele se refere à necessidade de haver equilíbrio entre todas as áreas de formação do administrador, para que uma não receba mais atenção que a outra. Por exemplo, em uma disciplina de Finanças, a opinião do professor é que não faz sentido “trazer outra coisa que não seja o foco no financeiro” (UP13). Segundo ele, é um tema que já tem espaço na Administração, permeando a maioria das disciplinas e que, portanto, não seria necessária uma disciplina com esse enfoque a não ser para organizar os pensamentos e informações já estudadas durante o curso. No entanto, a sua opinião não foi confirmada, pois não se percebeu equilíbrio entre as temáticas, mas sim uma fragmentação e a ausência da sustentabilidade de forma transversal na maioria das disciplinas.

Os estudantes que participaram do grupo focal foram estimulados a discutir a sua preferência sobre a presença da temática sustentabilidade na sua formação, se em disciplinas isoladas ou de maneira transversal. De maneira geral, eles manifestaram interesse em estudar

o tema nas diferentes disciplinas, principalmente no que se refere a abordagens mais práticas. Nas palavras de uma das alunas: “é necessário tu *saber* em todas, seja em Ética, em Finanças, na Logística. E tem que saber como aplicar” (AUP4). Os estudantes chamam atenção que a temática inovação e o empreendedorismo estão presentes em quase todas as cadeiras, enquanto que sustentabilidade é praticamente inexistente.

A próxima seção trata dos projetos de extensão como uma possibilidade de aproximar a sustentabilidade do ensino e, principalmente, da vivência dos professores e estudantes.

4.10.2 Projetos de extensão

No que se refere aos projetos de extensão, a UP, diferentemente da UF, não atua por centro ou área de ensino, mas sim todos os seus projetos de natureza extensionista estão vinculados a uma gerência chamada Ação Social, segundo o coordenador UP2 trata-se de:

[...] uma estrutura mais matricial ou mais por projetos, não que os cursos não possam ter iniciativas ou não participem, mas existe essa área que é quem congrega. Essa área faz o papel do que nas outras universidades é a Pró-reitoria de extensão, no papel de articular os projetos. [...] são projetos que surgem nos mais diferentes espaços da universidade, mas que acabam indo pra lá. Como se lá fosse o espaço de articulação e diálogo (UP2).

No curso de Administração as ações de extensão acontecem por meio das disciplinas de Projeto Social I e II, realizadas com a comunidade local. Como já explicado anteriormente, num primeiro momento da disciplina os alunos elaboram os projetos para, no semestre seguinte, aplicá-lo nas comunidades (UP1). De maneira mais geral, o coordenador UP2 mencionou o envolvimento dos discentes (de diferentes cursos) em projetos voltados à temática socioambiental. Nesse contexto, ele menciona o projeto “Tecnologias Sociais para Projetos Solidários”, no qual os alunos do curso de Administração podem participar por meio de estágio, curricular ou remunerado em forma de créditos ou bolsa, ou por meio do programa de voluntariado acadêmico. Nessa atividade, o coordenador mencionou como exemplo a participação de um estudante da Administração que elaborou uma proposta de planejamento estratégico para associações de reciclagem da cidade.

Outro projeto de extensão vinculado à gerência Ação Social foi idealizado pelo curso de Biologia: “[...] temos um projeto que trabalha a sustentabilidade em escolas de ensino médio a partir de horta comunitária, alimentação saudável, produtos livres de agrotóxicos. Iniciou na Biologia e foi pra Ação Social” (UP2). Soma-se a isso, a Incubadora da

universidade que, atualmente, trabalha apenas com projetos relacionados às questões socioambientais. O coordenador UP2 explica algumas atividades:

Temos quatro associações que trabalham com a triagem de resíduos e fazem a coleta seletiva no município. Cada associação tem o seu galpão e visitamos periodicamente. Tem também um grupo que faz produtos de higiene pessoal a partir do óleo de cozinha. Então, são cinco incubados hoje. Já tivemos grupo de costura, cooperativas habitacionais, mas faz dois anos que a escolha foi por ficar nessa questão que envolvesse o social e o ambiental (UP2).

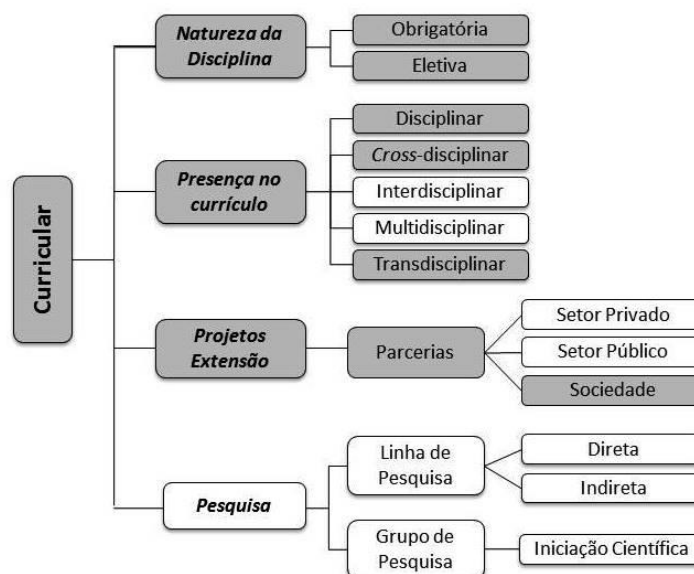
Ainda assim, mesmo com essas oportunidades e ambiente que parece propício, alguns professores nunca se envolveram em projetos dessa natureza (UP4, UP5, UP7, UP12 e UP13). A professora UP3 acredita que na área de gestão caberia uma ação maior, uma integração maior dos professores em projetos de extensão voltados a uma relação direta com *stakeholders*, conforme fica explícito em sua fala:

Temos programas de extensão enormes, envolvendo vários professores e alunos, atendendo a um público externo volumoso. Acho que não é pela natureza da universidade, mas pela natureza da área. Por exemplo, na área da saúde o aluno desde o início do curso já se insere em atividades de extensão, já faz parte da formação desse aluno, diferentes degraus de estágio ao longo da formação que exige essa necessidade do aluno estar fora da sala de aula, praticando, olhando, aprendendo, exercitando (UP3).

O professor UP7 também sugere um maior incentivo a mostras técnicas. Ele compara a Administração com a Química e a Engenharia Química, demonstrando que, diferentemente desses cursos, na área de gestão a universidade não estimula esse tipo de atividade. Para tanto, a sugestão do professor é a oferta de bolsa para fomentar a participação e maior envolvimento dos discentes. Percebe-se assim, que a extensão está formalizada no curso a partir das disciplinas de Projeto Social. Com isso, apesar do envolvimento, principalmente dos professores, poder ser maior, há certa garantia de que os alunos vão se envolver em atividades mais vivenciais, a partir da interação com a comunidade.

A aprendizagem gerada a partir dessa abordagem é um dos temas da próxima seção. Antes, a Figura 16 indica os elementos que se fizeram presentes na análise da dimensão curricular da UP, destacados em cinza.

Figura 16 – Dimensão curricular: elementos presentes na UP



4.11 UNIVERSIDADE PRIVADA: DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Essa dimensão parte do pressuposto que ensinar a temática sustentabilidade exige uma mudança de uma tradicional abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno (ERSKINE e JOHNSON, 2012; RICHTER e SCHUMACHER, 2011; RANDS, 2009; SHEPHARD, 2008). Na UP, assim como na UF, evidenciou-se que os professores tem bastante autonomia para definir as suas técnicas de ensino. O que difere é a presença de orientações pedagógicas nas capacitações docentes semestrais oferecidas pela instituição privada, conforme as palavras da coordenadora referindo-se ao estímulo dado aos professores para que diversifiquem o formato de suas aulas:

Há o estímulo pra isso todo o tempo, se tu pegares a programação dos últimos anos sempre tem alguma coisa dessa área sendo trabalhada com os professores, aí tem oficinas, tem grandes seminários, diferentes formas onde se incentiva isso, se oferece apoio ao professor para que ele pense outras metodologias, para que use outras propostas, outras técnicas, isso é bem forte (UP1).

Em geral, os professores consideram que os alunos gostam de atividades que fujam do “padrão”. No entanto, apesar de muitos apreciarem quando existe um maior envolvimento nas atividades pedagógicas, principalmente quando o professor consegue tornar os conteúdos mais relevantes à sua realidade (UP1), ainda é preciso lidar com certa contradição por parte

dos alunos. Ao mesmo tempo em que pedem um novo modelo de ensino, também são resistentes a algumas propostas, pois as atividades geralmente exigem um maior esforço, envolvimento e interação. Nas palavras da coordenadora:

[...] muitos professores quando fazem algo diferente são acusados de não terem dado aula [...] ah, o professor coloca a gente a trabalhar. [...] E essa resistência existe dos dois lados, pelo professor que foi formado dentro do modelo do século passado e, muitas vezes, só sabe replicar este modelo, e por um aluno que está esperando, quer um modelo novo, mas que não sabe como deve ser, às vezes fica pensando que é ‘matação’ de aula. É muito complexo, é um ajuste muito fino, lento e que ainda não temos isso definido. A gente não tem nem o modelo, nem a forma, acho que ainda estamos num tempo de erro e acerto. [...] são contextos diferentes, turmas diferentes. Conhecer primeiro o perfil da turma é um diferencial (UP1).

Um fator favorável, na visão do coordenador UP2, é que o uso de metodologias ativas no ensino tem uma relação muito próxima com a Administração que, em sua opinião, é uma área “muito ativa, muito pragmática, às vezes até demais” (UP2). O coordenador justifica o tom crítico devido ao fato de que no discurso das empresas está implícito que parar para pensar e planejar representa perda de tempo. Para ele, na Administração se não existe um resultado imediato, parece que nada se fez. E complementa: “[...] às vezes, acho que o nosso aluno gosta demais [de atividades práticas]. Mas, o que é uma aula boa? Uma aula que ele tentou e conseguiu fazer uma coisa, e eu me pergunto: será que ele entendeu o porquê ele fez?” (UP2). Deste modo, o coordenador preza pelo equilíbrio entre conteúdo e prática em diferentes formatos de ensino-aprendizagem. Mas, ressalta a importância de se aprender a partir da experiência, da vivência, até mesmo em função da lógica por competências que a universidade trabalha.

Então, se não tiver a dimensão do fazer perde um pouco o sentido. Um aprender e um fazer que devem ir se *complexificando* ao longo do curso. [...] algumas competências que estão lá nas primeiras disciplinas, elas voltam, não da mesma forma, mas ao longo do curso vão aparecendo de novo porque a ideia é que é uma competência inicialmente desenvolvida e que vai se *complexificando* (UP2).

O coordenador também manifesta preocupação com o fato de alguns professores priorizarem o formato da aula em detrimento do conteúdo. Em suas palavras:

[...] a dimensão experiência, metodologias mais ativas tem muito de uma dimensão estética, eu acho que às vezes a gente privilegia a estética/forma/experiência e se esquece do conteúdo. Eu tenho ficado um pouco chateado: a aula é super boa porque rendeu 15 fotos para o *face* [...] (UP2).

Portanto, o equilíbrio entre conteúdo e forma é essencial quando se fala em inovação no ensino. A docente UP8 também aponta a formação por competências utilizada pela universidade como um indutor para o uso de técnicas mais interativas de ensino. Ela reforça que, seguindo essa política, o professor não deve ser apenas um “doador de conhecimento”,

mas sim um facilitador no processo de aprendizagem. Para tanto, a professora ministra uma aula mais dialogada fazendo uso de vídeos, artigos, exemplos, *cases* e dinâmicas capazes de estimular os estudantes a chegarem às suas próprias conclusões. Os professores UP3 e UP13, associado a exposições iniciais mais teóricas, também utilizam atividades em grupo, vídeos, exemplos e *cases*, sendo que a docente UP3 também realiza visitas *in loco* a empresas e convida palestrantes para algumas aulas. O docente UP4 também indicou a utilização de *cases* e a realização de visitas a empresas com as suas turmas.

Em se tratando especificamente da temática sustentabilidade, o coordenador UP2 afirma que é uma discussão que aparece mais na prática da sala de aula do que formalizado no conteúdo programático das disciplinas, conforme discutido na dimensão curricular. Verificou-se que, quando os professores tratam da temática, não percebem diferenciação de interesse em relação a outros conteúdos. Para os professores UP4 e UP13, cerca de 10% ou menos dos estudantes de cada turma realmente está interessado e prestando atenção nas discussões. O professor UP12 não menciona percentual, mas admite pensar que está conversando e direcionando suas atividades ao (pequeno) grupo que de fato está interessado.

Como exemplo de atividades mais interativas, o coordenador traz a feira de marketing, já mencionada na seção anterior: “[...] o aluno vai experienciar, vai criar, vai argumentar por que, quando vem pra feira tem clientes ocultos que vão questionar essas dimensões [socioambientais] e é quem vai avaliar. Então ele está vivendo uma experiência” (UP2). Ele também menciona a disciplina Fundamentos de Operações e Logística, na qual o professor faz uso da aprendizagem baseada em problemas. Para tanto, as turmas vão até uma organização, industrial ou de serviços, interessada em repensar seus processos. A proposta que é apresentada aos empresários envolve questões de custo, *layout*, como melhorar processos levando em conta aspectos como a sustentabilidade.

O professor UP13 que trabalha com disciplinas de empreendedorismo relata um *feedback* positivo dos alunos e cita como exemplo a aula e atividade sobre Empreendedorismo Social:

Eles interagem, alguns se divertem, tenho tido um *feedback* interessante dos alunos. A questão do Empreendedorismo Social, como eu vou fazer um Canvas disso, como eu transformo num plano de negócios, é um assunto muito interessante de ser discutido. [...] Sempre busco diferentes metodologias, seja pra melhorar o *brainstorming*, seja pra organizar as ideias, seja pra colocar aquelas ideias no plano de negócios. Talvez não seja importante eles saberem que o Canvas existe, mas é importante que saibam que o mundo evolui, que existem metodologias e que podem buscar quais são elas e quais se adequam melhor à sua personalidade (UP13).

A coordenadora UP1, por sua vez, cita como principal exemplo de atividade mais experiencial as disciplinas de Projeto Social I e II. Em suas palavras:

[...] na disciplina de projetos sociais já é outra sistemática, começa que ela não tem nem horário na grade, a ideia toda é eles irem para desenvolver o projeto, conseguir trazer o resultado de alguma prática que eles fizeram de gestão dentro de uma organização de terceiro setor, pode ter envolvimento com questões ambientais, sociais, essa é a proposta, ela tem muito a parte do fazer, como colocar a mão na massa mesmo (UP1).

Assim, de maneira geral, a temática sustentabilidade não recebe um espaço exclusivo ou é conduzida a partir de atividades diferenciadas nas disciplinas, a não ser nas específicas, como América Latina e Sustentabilidade e Projeto Social I e II. Deste modo, da mesma maneira que na UF, a temática aparece inserida como exemplos ou comentários ao longo dos conteúdos programáticos. De acordo com a professora UP8: “[...] a sustentabilidade entra como se fosse integrante dos assuntos de gestão da inovação” (UP8). E, pode-se dizer que a temática se faz mais presente quando a atividade envolve *cases*, a ferramenta mais comum entre os professores. De acordo com o professor UP11:

[...] a sustentabilidade aparece em casos, nas soluções. Na aula de negociação, por exemplo, entra em como tu *mostrar* soluções que envolvam o tema, porque é um tema atraente e a pessoa tem que entender dele e saber como abordar, como utilizar ele como diferencial numa proposta de negociação (UP11).

Por fim, ressalta-se que a opinião dos participantes do grupo focal é que, apesar de perceberem as iniciativas de diversos professores, ainda é a minoria que inova em sala de aula. Um ponto que os estudantes chamaram atenção foi sobre o comportamento dos próprios colegas. Muitas vezes, o professor se empenha na preparação de uma aula, mas os alunos não demonstram interesse. Ao mesmo tempo, o grupo reconhece que pode ser devido ao perfil dos estudantes, pois trabalham o dia todo e assistem às aulas bastante cansados. Os depoimentos demonstram que, muitas vezes, o que falta é tempo para conciliar atividades acadêmicas e atividades profissionais e também para aproveitar recursos que a instituição oferece como cursos, palestras e a própria biblioteca. Dois depoimentos refletem essas opiniões:

Esse é o grande problema, a universidade tem muito para oferecer e os alunos não tem nada para receber. Não conseguem absorver aquilo porque não tem experiência, o professor fala e eles não sabem do que está sendo falado. E nem é tanto a questão de experiência, é da pessoa não ‘estar’ na aula. É muito *facebook*, muito filme, muita internet, muita conversa paralela (AUP5).

Tem outra questão, que até um professor falou, claro que tem os alunos que não querem nada, agora tem aquela parte que quer, que se dedica. Mas como ele disse que olha para alguns e sente pena, pois estão sugados pelo estresse do serviço, durante o dia todo que trabalhou. Ele quer aprender, mas não consegue, porque está tão cansado (AUP3).

Para esse perfil de aluno, a aula estritamente expositiva pode não funcionar, pois a falta de interação não estimula que prestem atenção. O desafio para o professor é fazer com que as discussões façam sentido para o seu público e que o formato utilizado o mantenha atento e interessado. Missão nada simples a dos educadores. Ao final desta pesquisa serão dadas algumas sugestões visando auxiliar os professores nessa tarefa.

A próxima seção aborda o interesse dos alunos em realizar trabalhos de conclusão associados à temática sustentabilidade *versus* a disponibilidade e interesse dos docentes na orientação.

4.11.1 Orientação de Trabalhos de Conclusão

No momento da coleta de dados, de acordo com a coordenadora UP1, estavam em andamento vários trabalhos de conclusão relacionados à temática sustentabilidade. No entanto, os números ainda são bastante pequenos se considerado o todo. No ano de 2012 apenas 7,4% dos TCCs (21 trabalhos) foram direta ou indiretamente ligados ao tema, seguidos por 6,8% em 2013 (19 trabalhos) e 7% em 2014 (16 trabalhos). Percebe-se que não houve evolução significativa em função das diretrizes curriculares para educação ambiental, que entraram em vigência a partir do segundo semestre de 2012. Por outro lado, pode-se dizer que a quantidade é relativamente significativa tendo em vista as variadas opções disponíveis aos estudantes de Administração.

A coordenadora também afirma que nunca houve problema de faltar professores para orientar alunos interessados no assunto, pois existem vários docentes ou com formação ou com interesse na área. A fala do professor UP6 vai ao encontro dessa informação quando comenta que as orientações de trabalhos de conclusão são bastante segmentadas e os professores de cada área recebem o que ele chama de carimbo, a mesma denominação utilizada pelo coordenador do curso de Administração na UF.

Dos entrevistados, seis docentes nunca orientaram assuntos vinculados direta ou indiretamente com a temática (UP5, UP6, UP7, UP10, UP12 e UP13). Mas, constatou-se que, em geral, se mostram dispostos a orientar temas que interliguem sua área de interesse com a temática sustentabilidade, desde que não fuja do seu escopo de atuação. A professora UP5 foi a única que demonstrou não se sentir confortável para orientar o tema, por falta de um maior conhecimento a respeito. A professora UP8, por sua vez, comentou que na sua primeira

orientação voltada à temática sentiu necessidade de buscar mais informações: “[...] tive que buscar informações porque eu não conhecia a literatura, como era inovação e sustentabilidade, eu só conhecia o referencial de inovação. Então, junto com o aluno fui aprendendo sobre sustentabilidade” (UP8).

A professora UP7, apesar de trabalhar diretamente com a implementação da certificação ISO 14001 em suas atividades de consultoria, nunca orientou trabalhos de conclusão voltados a esse assunto. Ela explica:

No TCC eles têm uma coisa muito forte de melhorias de processo industrial e aí a gente não consegue tempo hábil pra chegar a fundo nisso [ISO 14001], e se não for específico do trabalho fica complicado de conseguir desenvolver. Já tive alunos que citaram a ISO 14001 como uma diretriz da empresa, mas não no sentido de efetivamente mostrar resultado na área ambiental (UP7).

Ressalta-se que o SGA da universidade abre espaço aos alunos interessados para a realização de estágio e trabalhos de conclusão (UP14). Questionada se a falta de trabalhos específicos sobre a temática sustentabilidade pode ser reflexo do pouco interesse das empresas, a professora UP8 acredita que seja em função da falta de conteúdos mais específicos durante o curso, estritamente relacionados à gestão ambiental. Ela afirma que os alunos que conhecem a ISO 14001 é porque trabalham em alguma empresa que já possui a certificação. Além disso, percebe que o trabalho é muito maior quando o aluno opta pela área de gestão socioambiental, porque falta embasamento teórico, assim “acabam migrando para uma área que eles têm mais conhecimento na empresa” (UP7).

O grupo focal ratifica a percepção da docente. Os participantes não demonstraram interesse em realizar seus TCCs na área, mesmo que interligada a outros temas. Ao serem questionados sobre o motivo, afirmaram que falta mais conhecimento e informação. De acordo com a aluna AUP1, não houve estímulo durante o curso, exceto na disciplina América Latina e Desenvolvimento Sustentável. Ela afirma que se tivesse oportunidade de ter mais aulas com o mesmo docente que conduziu essa disciplina, possivelmente se sentiria mais segura para trabalhar com o tema. No entanto, verificou-se que o plano de ensino da disciplina América Latina, Desenvolvimento e Sustentabilidade (Anexo B) contempla o tópico “indicadores de sustentabilidade e instrumentos de gestão ambiental”. Nesse caso, possivelmente a discussão é pouco profunda, com pouco tempo dedicado a esse enfoque. Dessa forma, os estudantes não se sentem seguros para propor a realização do TCC na área.

Outro ponto que o professor UP5 chama atenção é o comportamento de muitos estudantes nessa fase final do curso. São poucos os que realizam o estágio e seu trabalho de conclusão com foco em realmente aprender, mas sim em cumprir as formalidades para

poderem se formar. Além disso, o perfil é de alunos que trabalham, portanto, 90% deles fazem o estágio na própria empresa que o emprega (UP5). Neste caso, muitas vezes, o enfoque é direcionado a alguma demanda da empresa, mas não necessariamente coincide com o interesse do aluno.

Por fim, o professor UP13 faz referência a orientações não formalizadas que fazem parte da rotina dos professores. Ele cita como exemplo uma ideia bastante relacionada ao elemento social da sustentabilidade, apesar do questionamento exigir do professor conhecimentos acerca do empreendedorismo e da construção de um plano de negócios. Evidencia-se o caráter transversal da temática sustentabilidade:

[...] um aluno que tem interesse em fazer um mercado comunitário no bairro dele, onde as pessoas contribuam, mas não necessariamente precisam ter o dinheiro imediato. Então, ele me procurou pra perguntar como deve conduzir, como deve abordar esse assunto, como ele constrói esse projeto, como buscar recursos (UP13).

Para encerrar a dimensão pedagógica e também a análise específica da UP, a próxima seção traz o último elemento da estrutura analítica, discorrendo acerca da formação dos professores e como isso pode impactar no seu interesse em aproximar a temática sustentabilidade dos seus conteúdos e atividades.

4.11.2 Formação dos professores

Assim como na UF, uma das justificativas para a ausência da temática sustentabilidade de forma transversal no currículo do curso de Administração da UP foi a falta de um conhecimento específico por parte dos professores, mais especificamente sobre como o tema pode ser aproximado das diferentes áreas e disciplinas. De acordo com a coordenadora, “[...] nem todos os professores estão apropriados deste conhecimento ou de como isso se insere na sua disciplina. Então, às vezes, tem pessoas que tem essa dificuldade de fazer a relação [...]” (UP1). Ela menciona como exemplo as disciplinas da área financeira que parecem não receber espaço por parte dos docentes para esse tipo de discussão. Infelizmente, uma das limitações desta pesquisa é justamente o fato de não ter sido realizada nenhuma entrevista com professores da área de Finanças, apesar dos contatos realizados.

O coordenador UP2 corrobora ao afirmar que a transversalidade do tema exige pessoas que o domine, ou então, envolve a habilidade do professor em conseguir trazer a temática, mas de maneira contextualizada (UP6). No entanto, para o coordenador UP2, o debate ainda é

bastante incipiente, pois a maior parte dos docentes necessita avançar em um maior entendimento sobre questões mais conceituais da sustentabilidade: “[...] eu não vejo hoje, nós professores, em geral, preparados para discutir teoricamente questões ambientais” (UP2).

Dito isso, este momento da análise dos dados visa argumentar o pressuposto de que a presença da temática na formação dos docentes os estimula a levar o tema para as suas aulas. Na UP, os entrevistados concordam que a sua formação acadêmica, bem como a sua experiência profissional, influenciam na preparação e condução de suas aulas. Dentre os entrevistados, a metade contou com a presença da temática sustentabilidade em algum momento da sua trajetória acadêmica (UP1, UP2, UP6, UP9, UP10, UP11, UP12). O docente UP6, por exemplo, reforça que possui publicações na área e teve a oportunidade de participar da Rio+20, dentre outros eventos relacionados ao tema. Observou-se que, os demais professores que tiveram contato com a temática foi devido a interesse próprio ou em decorrência de alguma atividade profissional.

Outros argumentaram que no momento da sua formação o tema não estava em voga no ensino, nem mesmo na mídia, conforme explica UP4: “[...] já faz 30 anos, nem se falava nisso [em sustentabilidade]. O máximo que se falava era sobre Ecologia. Comecei a prestar atenção no início dos anos 90, com a Rio-92” (UP4). A professora UP3 também justifica o fato de não ter tido contato com a temática durante a graduação, pois a mesma ocorreu antes da década de 1990, momento em que o tema veio à tona no Brasil. Ainda assim, ela teve a oportunidade de estudar alguns aspectos do viés social.

Da mesma forma, no período em que o docente UP10 cursou a graduação, o assunto, segundo ele, não era muito discutido. No entanto, o tema se fez presente durante o seu doutoramento, realizado na Coreia, já que lá as questões ligadas à sustentabilidade fazem parte das estratégias de governo e isso se reflete diretamente no ensino superior (UP10). Atualmente, o professor traz o tema para a sala de aula, mas, de acordo com suas próprias palavras, é muito *en passant*. Pela sua formação e pelo próprio interesse e conhecimento demonstrados na entrevista, o tema poderia ser mais explícito e discutido em suas aulas. Ainda assim, como o eixo da disciplina é empreendedorismo e inovação e envolve a criação de um plano de negócios para uma empresa inovadora, muitas das criações são voltadas para a sustentabilidade. O docente menciona alguns exemplos:

[...] eu diria que 30% dos planos têm sido desenvolvidos na área de desenvolvimento sustentável, tipo: reciclagem, melhoria de atendimento a idosos, projetos ligados à redução do consumo de energia, alimentos orgânicos, criação de *software* para caronas, sustentabilidade aos semáforos com sistema de bateria solar para quando cai a energia. Então, tem coisas que surgem por conta da necessidade deles trabalharem com inovação (UP10).

Ainda nesse contexto, a professora UP9 também teve contato com o tema somente na pós-graduação, com o mestrado em Desenvolvimento Rural. A docente explica que nas disciplinas nas quais a ementa não contempla a temática, o assunto acaba aparecendo intrinsecamente em sua fala, em função do seu *know-how*. Mas, ela admite que é um tema muito amplo e, portanto, difícil do professor que não tem esse conhecimento levar para a sala de aula. Mesmo quem trabalha na área precisa constantemente se reciclar, “tem muita tecnologia sendo feita, tem muita coisa sendo desenvolvida em prol da sustentabilidade e tu precisa estar muito bem atualizado para trabalhar com essa temática” (UP9).

Conforme já mencionado, outros docentes tiveram contato com o tema por interesse próprio, ou em decorrência de alguma atividade profissional. A docente UP3 explicou que, quando iniciou suas atividades na universidade, coordenou durante quatro anos um projeto de extensão ligado a ações de gestão nas comunidades locais. Isso motivou um direcionamento dos estágios curriculares para esse tipo de atividade e, desde então, a docente teve a oportunidade de um maior contato com a temática, conforme fica explícito na sua fala:

[...] no estágio curricular do curso de Administração havia um movimento dos professores, coordenadores de estágio, e eu também era uma das coordenadoras de estágio. [...] nas reuniões iniciais de orientação de estágio indicávamos a possibilidade de estágio nessa área, através desse projeto. Então, se começou a estudar questões voltadas pra sustentabilidade, com o grupo específico de alunos que por opção poderia se inserir nesse projeto pra realizar suas atividades de estágio supervisionado (UP3).

A professora UP7 também teve contato com o tema a partir de sua experiência profissional que envolve a prestação de consultoria na área de qualidade e implantação de ISO 14001, principalmente na indústria: “[...] isso acaba se refletindo um pouco no meu trabalho aqui, acabo olhando sempre um pouco esse lado da questão ambiental” (UP7). A professora acredita que essa interação com a indústria auxilia muito no momento de dar exemplos e compartilhar experiências práticas com os alunos, além da oportunidade de conviver com uma forte preocupação da indústria com as questões ambientais:

[...] o que eu percebo é que as questões ambientais aparecem fortemente na indústria. Se não tem, há uma preocupação em ter, e se não tem preocupação em ter, pelo menos há preocupação em não levar multa. Enfim, tem uma preocupação grande na questão ambiental mesmo que não haja vontade de ter uma certificação (UP7).

A professora UP8, por sua vez, teve a presença da temática apenas em sua formação complementar. A oportunidade de um maior contato com o tema surgiu durante a realização de um curso em outro país cujo enfoque foi justamente a gestão ambiental. A docente comenta que o assunto não é foco do seu trabalho, mas o tangencia, já que estuda inovação:

“acredito que o administrador que está se formando agora precisa ter essa visão. Então eu trago, muitas vezes, o pensamento de inovação de processos e produtos voltados para a sustentabilidade” (UP8). Assim, para abordá-lo em sala de aula ela busca subsídios na leitura de artigos científicos e revistas não acadêmicas da área de gestão, pois acredita que os professores devem acompanhar o que está acontecendo no mercado, para assim, revitalizar as suas aulas e gerar uma boa formação.

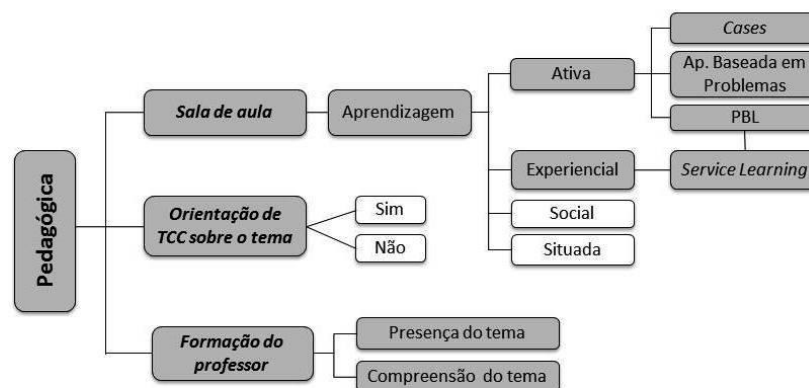
Por fim, é interessante trazer a fala de um dos professores, com formação em Engenharia, para evidenciar como a interpretação de determinados conceitos pode mudar conforme a área de formação:

Na verdade como eu tenho formação em Engenharia a questão da sustentabilidade é bem importante. Dentro da engenharia a gente sempre busca otimizar recursos e dinheiro. Talvez não a sustentabilidade no termo ambiental da palavra, mas a sustentabilidade do projeto em termos financeiros-econômicos (UP13).

Assim, pode-se dizer que a formação associada aos valores e interesses pessoais de cada professor acaba, muitas vezes, definindo o desenho curricular e pedagógico do curso, tendo em vista a autonomia existente. No momento em que não há uma orientação formalizada para determinadas práticas, cada um define a sua forma de condução. Por outro lado, a simples imposição talvez não seja a melhor abordagem. A seção conclusiva desta tese visa sugerir alguns caminhos em busca do equilíbrio que poderia levar a uma integração mais natural da temática sustentabilidade na formação dos administradores.

A fim de sumarizar o exposto, a Figura 17 traz os elementos presentes na análise da dimensão pedagógica da UF.

Figura 17 – Dimensão pedagógica: elementos presentes na UP



De maneira geral, a análise da UP permite inferir que a instituição apresenta relevante aproximação entre o que propõe em suas políticas e o que de fato é praticado, diferente do que constataram Richter e Schumacher (2011) em sua pesquisa. Os autores perceberam uma grande diferença entre os projetos e as afirmações políticas das instituições pesquisadas, e entre o interesse dos docentes e alunos nas questões ligadas à sustentabilidade e a forma como o tema está presente no currículo. Nitidamente, a existência do SGA contribui para esse cenário. Ainda assim, há muito a ser feito. O fato da sustentabilidade não estar sendo tratada de forma transversal é o principal indício. A partir da análise realizada, a próxima seção visa oferecer sugestões de como superar os principais obstáculos e também aproveitar as forças já existentes na estrutura organizacional e de relacionamentos presentes nas instituições pesquisadas. No entanto, os resultados podem ser úteis a outras instituições de ensino, bem como a professores de outras áreas.

5 DISCUSSÕES

A condução desta pesquisa partiu do pressuposto de que as quatro dimensões operacionais da educação em gestão – contextual, organizacional, curricular e pedagógica – são interdependentes no processo de integração da temática sustentabilidade na formação em Administração. Diante disso, a inquietação central que norteou as etapas de coleta e análise dos dados foi *“quais são os mecanismos que permitem a integração da sustentabilidade na formação em administração sob a perspectiva das dimensões contextual, organizacional, curricular e pedagógica?”*.

Para tanto, primeiramente foram extraídos da literatura elementos que fazem parte de cada uma das dimensões. A seguir, realizaram-se entrevistas com especialistas renomados na área, buscando validar tais elementos e também explorar novas perspectivas por meio de suas experiências e percepções. Além disso, essa fase exploratória possibilitou conhecer programas que integram sustentabilidade e gestão de forma natural e bastante próxima aos caminhos indicados na literatura. Desse modo, formou-se a base para a construção da estrutura analítica que norteou a realização das entrevistas e da coleta de dados junto às IES. Com isso, foi possível alcançar os objetivos propostos, incluindo a percepção de diferenças entre as instituições. Assim, a estrutura analítica surgiu a partir do referencial teórico e das entrevistas com os especialistas e foi validada por meio da pesquisa empírica.

A extensa busca de referenciais teóricos para a construção da estrutura analítica não teve a pretensão de ser exaustiva, até mesmo porque o número de publicações em EpS vem aumentando a cada ano. No entanto, foi uma etapa bastante trabalhosa, pois as publicações não possuem uma homogeneidade, não há um padrão, nem mesmo bases epistemológicas e teóricas bem definidas. Assim, há uma espécie de fragmentação nas publicações, não se percebendo um processo cumulativo de conhecimento entre as mesmas, ou seja, sem a formação de um campo do ponto de vista epistemológico. Em geral, são apresentados casos descritivos e bastante específicos, refletindo a experiência de docentes na área. O enfoque das publicações geralmente está centrado em uma ou duas das quatro dimensões abordadas neste estudo.

De acordo com Figueiró e Raufflet (2015), essa diversidade e natureza prática das publicações acontecem em função de três fatores principais. O primeiro relaciona-se ao conceito em si. Sustentabilidade é um termo “guarda-chuva”, com várias definições e perspectivas. Essa falta de clareza, que reúne diferentes pontos de vista, pode gerar discussões

genéricas e pouco profundas. O segundo fator está ligado aos próprios autores que são, ao mesmo tempo, professores, pesquisadores na área e autores dos artigos, ou seja, são os próprios agentes de mudança em suas organizações. Essa característica pode explicar o caráter de reflexão da maior parte das publicações, onde os autores analisam os desafios e as conquistas em seus próprios contextos acadêmicos. Por fim, o terceiro fator está relacionado às crenças pessoais dos autores. Eles acreditam na temática e na necessidade de sua presença durante a formação dos gestores. No entanto, uma crítica que se faz é que, enquanto as publicações chamam atenção para a necessidade de uma mudança curricular e de paradigma nas instituições, poucos especificam como essa mudança pode ocorrer (FIGUEIRÓ e RAUFFLET, 2015).

Percebe-se assim, um cenário exploratório presente nas publicações, uma espécie de “reconhecimento de terreno”. Essa diversidade na literatura, bem como a possibilidade de aproximação da temática com diversas estratégias de ensino e teorias, principalmente as de aprendizagem, fez com que esta tese seguisse um caminho de, primeiramente, fornecer subsídios, a partir da estrutura analítica proposta, para se conhecer o cenário na qual as IES ou cursos estão inseridos. A partir disso, torna-se possível estabelecer estratégias e planos de ação voltados a promover mudanças no que se refere ao ensino da sustentabilidade em cursos de Administração. Assim, a pesquisa em duas IES teve como objetivo central validar os elementos e a estrutura analítica como um todo, a partir do estudo de caso de cada uma das IES. Como dito anteriormente, o foco recai sobre a formação de administradores, mas o conhecimento do cenário da IES e do curso aplica-se a diferentes áreas.

O Quadro 15 faz uma síntese dos resultados. Em seguida serão tecidas algumas colocações mais gerais, sem a intenção de comparar os casos e nem mesmo separar a discussão por dimensões ou elementos de análise, mas sim expor uma percepção acerca do cenário observado. Em primeiro lugar, pode-se dizer que há a necessidade de reverter o atual cenário da educação superior. Dito dessa forma parece impraticável, pois a base histórica traz conceitos e práticas que estão impregnados nas instituições de ensino. No entanto, existem alguns caminhos que podem ser (re)pensados para gerar mudanças gradativas no modelo educacional. Estes caminhos serão explorados na próxima seção das conclusões.

Quadro 15 – Síntese dos Resultados

	Categorias	Universidade Pública	Universidade Privada
Dimensão Contextual	Governo – MEC	<ul style="list-style-type: none"> - Não há avaliação do curso: reconhecimento automático em função do conceito A no Enade; - Atenção a políticas/projetos de financiamento; - As diretrizes não geraram mudanças nos conteúdos e condução das aulas; - Dos 18 docentes entrevistados 10 tem conhecimento das diretrizes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente propício da instituição se sobrepõe à exigência das diretrizes; - É realizada avaliação do curso, o que influencia diretamente na condução das atividades; - Há a percepção de que a avaliação do MEC está mais rígida em relação à presença da temática; - As diretrizes não geraram mudanças significativas nos conteúdos e condução das aulas; - Dos 13 docentes entrevistados 07 tem conhecimento das diretrizes
	Razões para a inserção	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pessoal de alguns docentes é o principal motivo para a presença da temática no curso; - Estudantes parecem mais interessados pela temática, mas o progresso é bastante lento; - Interesse mais estimulado pela mídia do que pela própria formação acadêmica; - Empresas da região não figuram como razão para inserção da temática no currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores percebem demanda por parte de estudantes mais jovens; - Em geral, os alunos poderiam demonstrar mais interesse pelo tema; - Demanda maior é advinda do mercado; - Exigência legal: faz com que aspectos ambientais recebam mais atenção que os sociais, principalmente na indústria.
	Natureza da IES	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição pública tende a reagir e não se antecipar às diretrizes e leis; - Pouca atenção ao desenvolvimento pedagógico dos docentes; - Dedicção exclusiva dos docentes; - Estabilidade nos cargos; - Maior autonomia dos professores e dos técnicos administrativos; - Alta carga horária exigida para progressão na carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões pedagógicas periódicas; - Professores com menos liberdade e autonomia; - Hierarquia mais definida; - Presença de muitos professores horistas; - Perfil dos estudantes (trabalham durante o dia e não se envolvem nas atividades oferecidas pelo curso).
	Capacidade do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Não mencionado pelos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não mencionado pelos docentes.
	Localização geográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidade não faz parte da cultura empresarial local, e é vista essencialmente como custo; - Predominância de serviços; - Cultura regional não é voltada para investimentos em inovação e tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância da indústria; - Sustentabilidade geralmente é presente em função da legislação; - Cultura regional mais voltada a investimentos em tecnologia.

Dimensão Organizacional	Estrutura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Temática presente no PDI da instituição; - Falta de maior comprometimento institucional com questões voltadas à sustentabilidade; - Necessidade de mudança cultural; - Existência de ações isoladas devido ao interesse pessoal de alguns professores; - Dependência em relação a alguns professores ou técnicos que trabalham/acreditam na temática; - Falta de interligação entre os departamentos; - Estabilidade nos cargos não incentiva reflexão e questionamentos sobre práticas arraigadas; - Necessidade da criação de metas e indicadores em nível institucional e dos cursos; - Necessidade de aprofundar a temática na formação docente e técnico-administrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - A temática está nitidamente presente na missão, objetivos permanentes e PDI da instituição; - Sustentabilidade é vista como parte da cultura da instituição; - Ambiente institucional favorece a presença da temática nos currículos de forma mais natural; - Programa de capacitação docente possui apenas três anos; - Há capacitação oferecida pelo SGA; - Certificação ambiental reflete na percepção dos professores e alunos em relação às práticas de sustentabilidade na instituição; - ISO 14001 e o SGA contribuem para um maior comprometimento institucional, sendo uma forma de institucionalizar e padronizar as práticas.
	Desafios de suporte	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe suporte, incentivo ou cobrança institucional ou da coordenação para que a temática seja tratada em aula; - Assunto não é discutido nas reuniões do colegiado; - Importância de criar destaques orçamentários no PIBIC; - Importância de estar atento aos editais de projetos; - Aproximar a sustentabilidade de projetos em outras áreas; - Há apoio da instituição via projetos de extensão; - Necessidade de maior comprometimento da coordenação com as questões ligadas à sustentabilidade; - Presença da temática deve partir da reforma curricular; - Necessidade de um debate mais coletivo sobre a reforma curricular; - Coordenação deve orientar os professores sobre a aproximação do tema com suas áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe imposição por parte da instituição ou da coordenação para que a temática faça parte da formação acadêmica; - Autonomia dos docentes em sala de aula dificulta algum tipo de imposição; - Assunto não é discutido nas reuniões do colegiado ou NDE; - A coordenação percebe o ambiente institucional como propício para a prática e ensino da sustentabilidade, mas isso fica restrito às disciplinas diretamente ligadas ao tema.
	Desafios comportamentais	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar do tema depende mais da consciência e interesse pessoal de cada docente; - Resistência à mudança devido à falta de conscientização; - Distanciamento entre discurso e prática; - Sobrecarga de atividades; - Falta de práticas integradoras entre as áreas; - Professores demonstram predisposição para tratar do tema, 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar do tema depende mais da consciência e interesse pessoal de cada docente; - Dificuldade em haver um alinhamento de interesse e importância do tema entre os docentes; - Professores demonstram predisposição para tratar do tema, desde que haja aproximação com os assuntos das suas disciplinas; - Falta de tempo.

		desde que haja aproximação com os assuntos das suas disciplinas; - Conflitos pessoais e de interesse entre os docentes; - Alguns docentes dedicam mais atenção à pós-graduação.	
Dimensão Curricular	Natureza da disciplina	- Disciplina eletiva.	- Disciplina obrigatória. - Disciplinas eletivas.
	Presença no currículo	- Essencialmente disciplinar; - Pouca ou nenhuma interação entre docentes de diferentes áreas; - A existência da disciplina eletiva faz com que os docentes não percebam a necessidade de tratar do tema nas demais áreas; - Presença do tema é maior na pós-graduação do que na graduação; - Dependência explícita em relação a alguns professores; - Na graduação a criação de uma disciplina fica atrelada ao professor que a criou.	- Essencialmente disciplinar, mas percebe-se a temática em formato mais transversal no eixo Empreendedorismo e Inovação; - Interdisciplinaridade inexistente; - Há tentativa de planejamento coletivo entre os professores de uma mesma área; - Planejamento com base na aprendizagem por competências.
	Extensão	- Extensão vista como grande oportunidade para aproximar a sustentabilidade do ensino; - Realização de evento anual, registrado como projeto de extensão, que aborda a temática e sua relação com as diferentes áreas; - Poucos docentes se envolvem com extensão.	- Projetos de extensão são vinculados a uma gerência chamada Ação Social, o que estimula a interdisciplinaridade; - No curso de Administração a extensão acontece nas disciplinas de Projeto Social I e II; - Pouco envolvimento dos docentes em extensão.
	Pesquisa	- Pouca ou nenhuma interação entre grupos de pesquisa; - Critérios da avaliação docente faz com que os professores dediquem mais tempo à pesquisa do que ao ensino; - Importância dos grupos de pesquisa sobre a temática sustentabilidade; - Considerável número de alunos em Iniciação Científica.	- Não houve menção à pesquisa, percebendo-se distanciamento entre as atividades da graduação e da pós-graduação.
Dimensão Pedagógica	Estratégia em sala de aula	- Inovação em sala de aula fica restrita a poucos professores; - Predominância de estudos de caso e exemplos; - Realização de visitas técnicas; - Participação de convidados em algumas aulas; - Dois professores utilizam a Aprendizagem Baseada em Problemas; - Um professor utiliza a Aprendizagem Baseada em Projetos; - Um professor utiliza a Aprendizagem Experiencial.	- Predominância de estudos de caso e exemplos; - Utilização de vídeos e artigos; - Visitas <i>in loco</i> a empresas; - Participação de palestrantes convidados; - Aprendizagem Baseada em Projetos nas disciplinas de Projeto Social I e II; - Aprendizagem Experiencial por meio da feira de marketing.
	Orientação de TCC	- Professores dispostos a orientar trabalhos que tenham interface entre a sua área e a sustentabilidade; - Pouca expressão de TCCs na área; - Demandas de orientações sobre a	- Professores dispostos a orientar trabalhos que tenham interface entre a sua área e a sustentabilidade; - Alunos que fazem TCC na área geralmente seguem demanda da

		temática sustentabilidade é concentradas em poucos professores.	empresa, em detrimento do seu próprio interesse.
	Formação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Nem todos os docentes que tiveram a presença da sustentabilidade em sua formação levam o tema para as aulas; - Falta de conhecimento específico por parte de alguns professores; - A profundidade com que a temática foi tratada durante a formação do professor tem influência direta no seu interesse pela temática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em geral, os professores que tiveram a temática em sua formação a levam para sala de aula, principalmente por meio de exemplos; - A profundidade com que a temática foi tratada durante a formação do professor tem influência direta no seu interesse pela temática. - Falta de conhecimento específico sobre o tema por parte de alguns professores.

O modelo departamentalizado e a estrutura engessada das universidades, principalmente as públicas, dificulta a interação entre professores de diferentes áreas dentro de um mesmo departamento, e também entre diferentes departamentos. Inviabiliza-se assim, um planejamento conjunto do projeto pedagógico dos cursos. No curso de Administração, a interação deveria ser bastante natural, pois também atuam professores da área do Direito, Contábeis, Matemática, Estatística e Economia. No entanto, quando existe alguma iniciativa ou discussões, essas são voltadas apenas aos docentes da Administração. O questionamento que emerge é de como promover projetos interdisciplinares num cenário como o exposto? Nesse sentido, o papel de conector dos coordenadores de curso é fundamental. Aproximar os docentes, as diferentes áreas e os departamentos, apesar de ser uma tarefa bastante complexa, precisa ganhar espaço dentro das instituições.

De maneira geral, faz-se necessário oferecer aos estudantes um percurso de aprendizado mais rico em significado, que desperte a sua curiosidade, o seu pensamento crítico e a prática. Em outras palavras, necessita-se de um novo ambiente que propicie diálogo, co-criação, ação e reflexão sobre as práticas. No entanto, a grande questão é que a maioria das IES permanece resistente à mudança e mantém a reprodução dos padrões de ensino disciplinares e desconexos. Como resultado, os professores e os alunos não conseguem se aproximar dos problemas ligados à sustentabilidade de forma holística (WALS, 2010).

Atualmente, até mesmo em função das diretrizes curriculares, existem disciplinas específicas que tratam da sustentabilidade (termos como desenvolvimento sustentável, gestão socioambiental e educação ambiental são usados como sinônimos) nos cursos superiores. No entanto, a inclusão dessas disciplinas, apesar de ser uma evolução, ainda não é suficiente para garantir um efetivo envolvimento dos estudantes com a temática. Além disso, esse formato não explicita a ligação entre as diversas áreas, ficando distante da transversalidade indicada pelas diretrizes curriculares e também por boa parte da literatura sobre o tema. Outro ponto

importante, já trazido por Carvalho, Brunstein e Godoy (2014) é que as disciplinas geralmente não estão completamente integradas ao currículo obrigatório, nem mesmo à cultura da IES. Em outras palavras, a temática pode estar inserida, mas não está integrada ao currículo.

Constatou-se também certo distanciamento entre o discurso (ou direcionamentos do PDI) e a prática. Situação que pôde ser verificada principalmente junto aos estudantes que participaram dos grupos focais, em especial na instituição pública. Mas, em ambos os grupos, os participantes não se sentem aptos para atuarem na área, direta ou indiretamente. Desse modo, é pertinente chamar atenção que a importância não está somente em alertar, mas sim em preparar os futuros gestores para que estejam aptos a resolver problemas e criar soluções ligadas ao complexo cenário que envolve a temática sustentabilidade.

Para tanto, não se aplica uma perspectiva isolada das outras áreas. Mas, isso envolve superar práticas enraizadas no ensino de uma forma geral. É necessário, antes de tudo mobilizar em detrimento de apenas conscientizar. Em outras palavras, a conscientização deve gerar ação. Mas, como gerar a mobilização? Os mecanismos propostos nesta tese também visam contemplar a este questionamento. No entanto, apesar de existir um modelo conceitual ideal existem muitas forças agindo sobre os elementos considerados. São muitos atores e interesses envolvidos, somados à resistência natural que se tem às mudanças. Pensando no curso de Administração, ainda há o perfil dos estudantes que, geralmente iniciam as atividades acadêmicas com uma perspectiva de carreira pré-definida em relação ao mercado de trabalho, levando em conta a lógica tradicional da gestão. E está nas mãos dos professores a missão de reverter essa lógica, ou ao menos, mostrar outras possibilidades e visões que também fazem parte da gestão.

Ao se falar dessa missão direcionada aos professores, vem à tona a dependência que as instituições demonstram em relação a determinados docentes. Geralmente, são dois ou três interessados pela temática que conduzem as iniciativas ligadas à presença da sustentabilidade no ensino. Quando se fala em iniciativas dessa natureza, não se está propondo que todos os professores abram mão de seus interesses para trabalhar com a sustentabilidade. Pelo contrário, o que se propõe é um diálogo e a aproximação entre disciplinas, buscando mostrar aos estudantes que a sustentabilidade permeia as demais áreas.

Nada mais é do que o professor se atualizar e trazer para as suas discussões uma demanda latente nas organizações e na sociedade. Mas, para que não seja responsabilidade apenas dos professores, como comentado pelo especialista E10, essas questões devem fazer parte dos valores e da rotina da instituição, para que, a partir do exemplo e do engajamento

haja suporte e estímulo a todos os atores, do reitor aos alunos. A legitimação das práticas se dá pelo alinhamento institucional, a partir de projetos *top-down*.

Um primeiro passo poderia direcionar o olhar para os programas de pós-graduação, onde os futuros professores estão realizando a sua formação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, bem como a literatura e alguns especialistas chamam atenção para a formação docente. E não é importante somente a formação ligada ao conhecimento em si, mas também à prática pedagógica, negligenciada na maioria dos mestrados e doutorados na área de Administração. A profissão professor é aprendida durante a atuação docente, no dia a dia da sala de aula, na maioria das vezes, sem um suporte ou orientações pedagógicas por parte da instituição. É uma espécie de tentativa e erro. Então, como exigir ou esperar desses profissionais a chamada inovação no ensino? Muitos nem mesmo possuem as bases pedagógicas mínimas. Uma reestruturação dos programas de pós-graduação, bem como um amparo por parte das IES seria um longo caminho a percorrer, mas de suma importância ao se pensar qualquer mudança nos padrões atuais de ensino.

Outro aspecto observado foi a diferença entre cursos que já nascem sob bases interdisciplinares e os cursos de graduação tradicionais. Não é o caso de nenhuma das instituições analisadas, mas fez-se presente na literatura e nas entrevistas com os especialistas. Em um curso já formatado, a situação mais possível é inserir uma disciplina específica na grade curricular. No entanto, ao se propor um novo curso, mais comum em MBAs ou especializações, esses já podem nascer em um formato mais próximo da inter, multi ou transdisciplinaridade. Até mesmo o processo seletivo dos docentes e o sistema de avaliação dos estudantes podem ser adaptados ao formato, permitindo uma integração entre os diversos atores desde a sua concepção.

Outros elementos considerados pertinentes, mas que não foram encontrados na literatura e nem mesmo mencionados pelos especialistas foram a rotatividade e estabilidade nos cargos. Em contrapartida, esses elementos foram citados pelos docentes entrevistados em ambas as instituições. Portanto, fizeram parte da estrutura analítica. Principalmente no serviço público, a estabilidade nos cargos foi trazida como um obstáculo às mudanças. Os docentes têm segurança em seu cargo e mais autonomia para conduzir suas aulas. Deste modo, as mudanças de rotinas, ou em outras palavras, sair da sua zona de conforto, ficam na dependência de uma motivação pessoal. Já a rotatividade foi mencionada referindo-se aos coordenadores de curso. Muitas vezes, o tempo no cargo não é suficiente para promover determinadas mudanças.

Há também a capacidade do curso, outro elemento que apareceu apenas nas entrevistas dos especialistas (E4, E5, E6). Envolve essencialmente o tamanho das turmas. Um aspecto que não foi encontrado na literatura, mas que se considera pertinente quando se fala em usar diferentes técnicas de ensino. O especialista E4 explicou que em uma instituição menor, com turmas reduzidas foi possível realizar atividades práticas e vivenciais que inclusive fizeram parte de um dos seus artigos mais citados – Shrivastava (2010). Nas universidades pesquisadas, a média é de 25 alunos por turma, o que pode inviabilizar algumas interações. Não cabe aqui sugerir a redução de turmas, mas sim ressaltar um fator que pode ser limitador e desafiador aos docentes.

Nesse cenário também é de suma importância respeitar o contexto, a identidade histórica de cada região em que a instituição de ensino está inserida. Uma região mais predisposta à inovação ou que conte com um parque industrial bastante desenvolvido, por exemplo, pode gerar motivações diferentes do que aquelas regiões mais estagnadas ou culturalmente mais conservadoras. De maneira geral, os professores entrevistados concordam que a região onde a IES está inserida interfere principalmente na predisposição para inovação. Além disso, as propostas e iniciativas devem estar alinhadas com a reitoria, inseridos em projetos institucionais mais amplos ou dentro do escopo apresentado no PDI, para que ganhem legitimidade.

Feito esse panorama geral, na próxima seção são evidenciadas algumas possibilidades para as IES, com base nas implicações que a integração da temática sustentabilidade no ensino pode trazer aos diferentes atores, configurando-se em uma das contribuições desta tese.

5.1 DO ENTENDIMENTO PARA A AÇÃO: AS IMPLICAÇÕES PARA AS IES E PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O terceiro objetivo específico desta tese buscou identificar as implicações da integração da temática sustentabilidade no ensino da Administração tanto em nível institucional, na figura dos gestores das IES, como em nível de curso, na figura dos coordenadores e professores. A coleta de dados em duas IES não permite generalização, mas possibilita inferências que podem ser úteis a outras instituições e cursos, com as devidas restrições de contexto. Além disso, foi possível perceber que o sistema de avaliação do ensino

superior pode contribuir nesse processo de mudança. Portanto, algumas sugestões também serão direcionadas a esse sistema.

O objetivo central é aproximar a EpS dos cursos de Administração, aproximando-os de sua essência, ou seja, de uma aprendizagem com base na reflexão e no pensamento crítico, na construção de consenso e parcerias, e na capacitação dos alunos em direção à ação e à mudança (SIDIROPOULOS, 2014). Para tanto, um importante pano de fundo será a nova visão da educação em gestão, proposta por Muff *et al.* (2013) que tem a colaboração como elemento central e gera resultados nos níveis individual, organizacional e social. Nesta discussão, será dada prioridade ao nível individual cujo objetivo é “educar e desenvolver globalmente líderes responsáveis”. Os níveis organizacional e social são vistos como consequência desse primeiro. Percebe-se assim, o quão necessária é uma revisão nas práticas de ensino, pensando no tipo de aprendizagem e de profissional desejados.

Assim, serão apresentadas algumas possibilidades que podem ser aplicadas nas IES visando gradativamente integrar a temática sustentabilidade de forma transversal nos currículos do curso de Administração. Fazendo referência à engrenagem apresentada no referencial teórico, vale ressaltar a dificuldade em separar essa discussão de acordo com cada dimensão. A ordem de apresentação desses resultados possui uma sequência que, de certa forma, segue a disposição com que foram apresentadas no decorrer da análise – contextual, organizacional, curricular e pedagógica. No entanto, não seguem uma ordem de prioridade ou de importância. O Quadro 16, que sintetiza as sugestões, traz um esforço em realizar uma classificação, ainda assim optou-se por não utilizar linhas de separação na coluna da direita a fim de enfatizar que a decisão em uma dimensão pode gerar impacto nas demais.

1. Avaliação institucional: percebeu-se a necessidade de aprimorar a planilha de avaliação do INEP visando identificar a carga horária e em qual formato o tema aparece no currículo. Além disso, no que diz respeito à presença da temática sustentabilidade, sugere-se uma avaliação qualitativa complementar à avaliação binária já existente. O assunto deve ser amplamente explorado na reunião dos avaliadores com os docentes e com os alunos. Outro aspecto é a importância de que todos os cursos sejam avaliados, independente da nota obtida no Enade.

Sugere-se também que o conteúdo das diretrizes seja mais específico. Ao invés de apenas sugerir a transversalidade, deve-se exigir a presença da temática em todas as disciplinas, explicitando a relação com pelo menos um dos conteúdos ministrados.

2. Grupos de trabalho: envolve o repensar das rotinas a partir da formação de grupos de trabalho específicos para a resolução de problemas dentro do curso. A partir de pequenos projetos coordenados pelos docentes ou outros funcionários, o intuito seria direcionar esforços, definir prazos e promover o diálogo entre diferentes setores e atores na busca pelas melhores e mais rápidas soluções.

3. Desenvolvimento e avaliação docente: a proposta é inserir itens na avaliação docente que não fiquem restritos às publicações. Assim, a realização de cursos de capacitação, a organização de eventos e a participação em projetos de extensão poderiam ser indicadores internos de avaliação. Mais especificamente em relação à temática sustentabilidade, o desenvolvimento docente poderia ser realizado via EaD, mas contando como carga horária trabalhada. Ou ainda, que esse seja um projeto de extensão, com a vinculação de todos os professores. Nesse caso, a capacitação com enfoque no desenvolvimento pedagógico também deveria ser estimulada nas avaliações.

4. Reuniões pedagógicas com ênfase no desenvolvimento docente: a sugestão é que sejam mais frequentes, com periodicidade definida, e que incentivem a inovação em sala de aula a partir da oferta de formação aos docentes. Assim, o incentivo não se restringe apenas à sensibilização, mas à orientação prática de como operacionalizar e utilizar novas estratégias e ferramentas. Associado ao item anterior, poderiam ser oferecidos *workshops* que façam parte da carga horária do professor. Além disso, o intuito é oportunizar que os docentes possam compartilhar experiências e ao mesmo tempo aprender sobre diferentes estratégias de ensino, sendo estimulados a renovarem suas práticas e, principalmente, que sejam formados continuamente para isso. Pode haver a participação de convidados externos que compartilhem com o grupo experiências docentes “menos tradicionais”.

5. Critérios de seleção docente: que se tenha um olhar diferenciado nos concursos, no caso das instituições públicas, e no processo seletivo dos docentes, no caso das instituições privadas. Assim, sugere-se que conteúdos ligados à temática sustentabilidade sejam inseridos nos pontos da etapa didática das seleções, de modo que os contratados ingressem na instituição aptos a abordar esses conteúdos nas suas respectivas disciplinas.

6. Organização de eventos: organizar eventos sobre a temática sustentabilidade, permeando as diversas áreas da Administração. Esses eventos serviriam para aproximar professores e discentes, e poderiam estimular um maior interesse pela temática e a formação

de parcerias. Como mencionado no item 4, para incentivar o envolvimento dos docentes, sugere-se que esse tipo de atividade faça parte da sua avaliação na instituição. E, para estimular a participação dos estudantes, a sua participação no evento pode fazer parte da avaliação de alguma disciplina, ou então, que a cobrança da inscrição seja apenas simbólica, como a doação de alimentos, por exemplo. Nesse caso, o suporte financeiro da instituição ou de empresas privadas é fundamental para viabilizar a proposta.

7. Reforma curricular e orientação da coordenação: uma missão nada simples e bastante demorada. Pode ser uma reforma incremental, de forma a promover uma discussão profunda sobre a aprendizagem que se quer e, a partir disso, ajustar o currículo. Para tanto, deve-se investir em uma maior interação entre coordenação e docentes e também em políticas focadas no perfil que se deseja do egresso. Promover espaços em que os professores possam debater sobre as turmas, sobre a sua percepção do ensino, sobre suas práticas e como o currículo auxilia ou dificulta suas propostas.

Além disso, muitas vezes, os professores não sabem o que seu colega está fazendo, quais os seus trabalhos, suas atividades e ideias. Obviamente que a formatação curricular fica a cargo da coordenação e do NDE, mas essa proposta de co-criação com os demais docentes é fundamental para que não haja sobreposição de assuntos e também para que a coordenação tome um maior conhecimento das práticas e posicionamentos do seu grupo de professores. Com isso, podem surgir propostas de projetos interdisciplinares e projetos de extensão, ou outras parcerias.

O que se constatou na presente pesquisa é que não existe consenso entre o corpo docente no que se refere a um posicionamento mais impositivo por parte da coordenação. Enquanto alguns creditam a “operacionalização” das mudanças aos coordenadores do curso, outros não concordam que seja algo “*top-down*”. No entanto, a sugestão não gira em torno da coerção ou da imposição, mas sim do papel da coordenação em revelar possibilidades de aproximação em cada área, de forma gradual para que, com o tempo, o assunto naturalmente faça parte das disciplinas. Essa tentativa poderia ser realizada por meio de reuniões periódicas ou, em função do tempo, poderiam ser realizados *workshops* para cada área, contando com convidados e culminando em um evento final com a participação de todos.

8. Grupos de pesquisa: ficou explícito, principalmente nos resultados da UF, que a existência de grupos de pesquisa e uma maior relação com a pós-graduação exercem influência positiva para a presença da sustentabilidade no curso. Esses grupos podem ser

ligados direta ou indiretamente à temática, dada a transversalidade do tema. Nas IES que possuem grupos de pesquisa diretamente ligados ao tema, propõe-se parcerias ou projetos em conjunto com outros grupos e com as empresas juniores, comuns nos cursos de Administração, ou mesmo entre instituições de ensino.

Esses grupos também podem abordar aspectos relacionados à sala de aula e não somente à pesquisa. Convidar especialistas ou compartilhar experiências entre colegas e demais docentes pode estimular a inovação no ensino. Novamente, lembrando que o foco é a formação em Administração, mas essa proposta se aplica a qualquer curso.

A fim de permitir a participação de estudantes de graduação do curso diurno, algumas reuniões dos grupos de pesquisa também poderiam acontecer à noite, e poderiam contar como horas complementares aos participantes.

Sugere-se também que algumas propostas de pesquisa estejam ligadas à vida do campus e que sejam capazes de dialogar com a sua rotina, promovendo a aproximação entre o ambiente institucional, seus estudantes e professores. O intuito é conhecer os problemas e as iniciativas positivas que fazem parte da rotina e, ao mesmo tempo, propor melhorias.

Nas universidades públicas com cursos de pós-graduação, os alunos bolsistas devem realizar estágio docente nas turmas de seus orientadores. Essa exigência surgiu nas entrevistas como uma oportunidade para os professores, com o apoio dos mestrandos ou doutorandos, tornarem as suas aulas mais dinâmicas. Além disso, os grupos de pesquisas podem promover atividades que resultem num maior envolvimento dos alunos da pós com os da graduação.

9. Interdisciplinaridade: sugere-se que a coordenação do curso delegue, a cada semestre, a um professor, a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar no próprio curso. Sendo que, mais de um professor também pode ser responsável pelo semestre, ou ainda, que a cada encontro exista um responsável diferente, mas com a temática sustentabilidade interligando todos os encontros. Essa atividade pode fazer parte do estágio docente dos pós-graduandos, assim esses estudantes também podem se responsabilizar por alguns encontros.

10. Atividades de extensão: a ideia é que o próprio curso se antecipe à obrigatoriedade prevista e defina algumas horas para participação docente em projetos de extensão, com estas atividades fazendo parte do currículo e da carga horária dos professores. Sugere-se também que algum desses projetos seja conduzido aos sábados, para possibilitar a participação dos estudantes que trabalham durante os outros dias da semana.

11. Perfil das turmas: é fundamental conhecer o perfil das turmas antes de iniciar a disciplina. Sugere-se que nos primeiros encontros da disciplina, sejam realizadas atividades de nivelamento, a fim de construir pontes cognitivas entre os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais efetivo durante o semestre. Em relação às técnicas de ensino, pode-se dizer que não existem regras, pois os resultados dependem do perfil da turma e a condução das atividades impacta significativamente no resultado.

12. Construção de material de apoio aos professores: juntamente com alunos da pós-graduação que realizam pesquisas na área de sustentabilidade, na Administração ou em outros cursos, pode-se criar um projeto para elaboração de materiais de apoio aos docentes, trazendo exemplos de aproximação da temática com as diferentes disciplinas ou, de forma mais ampla, com as diferentes áreas.

13. Elaboração de *cases*: essa sugestão visa complementar o item anterior. Os professores que estudam a temática podem, em parceria com estudantes e outros pesquisadores da área, elaborar *cases* ou casos para ensino ligados à temática sustentabilidade permeando as diferentes áreas e com tópicos próximos da realidade dos discentes, visando a produção de sentido no processo de aprendizagem. A disponibilização dessa ferramenta poderia estimular os professores de outras áreas a promoverem a discussão em suas disciplinas.

Por fim, tem-se ciência que, apesar de serem propostas factíveis, elas esbarram em obstáculos como a falta de tempo, bastante presente na fala dos entrevistados, na estrutura organizacional e também na resistência a mudanças, alimentada pela postura conservadora de muitos docentes. No entanto, percebeu-se a predisposição de vários atores entrevistados, sendo que alguns já atuam de forma bastante intensa na proposição de mudanças ou, ao menos, fazendo a sua parte em suas disciplinas ou nos departamentos onde atuam. Esse cenário mostra que em longo prazo, as mudanças podem de fato ocorrer.

Quadro 16 – Dimensões e sugestões de iniciativas

Dimensão	Sugestões
Contextual	Avaliação Institucional MEC – INEP
Organizacional	Grupos de Trabalho Desenvolvimento docente Avaliação docente Critérios de seleção docente Organização de eventos
Curricular	Reforma Curricular Orientação da coordenação Grupos de Pesquisa Interdisciplinaridade Atividades de extensão
Pedagógica	Reuniões Pedagógicas Perfil das turmas Construção de material de apoio aos professores Elaboração de <i>cases</i>

Diante do exposto, foram extraídos mecanismos que visam permitir e incentivar a integração da temática sustentabilidade no ensino em Administração, apresentados na próxima seção.

5.2 MECANISMOS QUE PERMITEM A INTEGRAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam o quão desafiador é encontrar o equilíbrio entre o currículo, o formato de ensino e as perspectivas dos alunos. Principalmente pela necessidade de um suporte institucional, além do engajamento e envolvimento das pessoas, detentores dos mais variados interesses, e também cujo tempo parece cada vez mais escasso. A fim de superar esses desafios e, inclusive, possibilitar a prática das sugestões do item anterior, alguns mecanismos foram identificados.

- **Interação e diálogo:** promover a interação e o diálogo entre os diferentes níveis, ou seja, entre gestores da universidade e docentes, entre coordenação de curso e docentes, entre docentes do mesmo curso ou de diferentes cursos, entre docentes e estudantes. Promove-se assim, uma relação mais sistêmica entre os atores, estimulando iniciativas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. A interação entre os diferentes departamentos também é essencial para que se tome conhecimento das iniciativas e demandas da universidade de maneira geral, possibilitando uma ajuda mútua.
- **Troca e compartilhamento:** promover a troca e o compartilhamento de experiências entre os docentes, para que cada um conheça o trabalho e os interesses do outro. Promove-se, assim, uma aproximação em que as ideias e práticas de um podem servir de exemplo e estímulo ao outro.
- **Desenvolvimento de habilidades:** promover o desenvolvimento docente para que estejam aptos a abordar a temática sustentabilidade de forma transversal no currículo, bem como que os professores se sintam seguros em utilizar novas estratégias e ferramentas de ensino.
- **Estímulo à inovação:** estimular a inovação em sala de aula com a utilização de novas estratégias de ensino, e também nas práticas administrativas. Pode-se incentivar que os funcionários de maneira geral, sugiram melhorias para os processos de seus departamentos, visando reduzir o desperdício, por exemplo.
- **Fortalecimento de parcerias entre docentes:** fortalecer atividades ou pesquisas conjuntas com professores que possuem um mesmo interesse. Pode ser um primeiro passo para disseminação de ideias e projetos. Essa parceria poderia gerar a criação de material de apoio ou a publicação de casos sobre a temática sustentabilidade, visando dar subsídios aos docentes de outras áreas.

Apesar do enfoque desta tese ser a formação de administradores, os mecanismos aqui mencionados podem ser úteis a diferentes cursos. Na próxima seção são tecidas as considerações finais da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento será feita uma breve retomada dos objetivos específicos desta tese, com o intuito de evidenciar o cumprimento de cada um. O primeiro deles envolveu a proposição de numa estrutura analítica para as IES e seus cursos levando em conta cada dimensão operacional – contextual, organizacional, curricular e pedagógica. Todas as etapas de construção foram detalhadas no capítulo de procedimentos metodológicos, bem como a representação visual da versão final da estrutura analítica proposta. Em cada dimensão foram considerados elementos advindos da revisão de literatura e das entrevistas com os especialistas.

Construída a estrutura analítica, num segundo momento, o objetivo foi o de identificar os elementos de cada dimensão de análise e que emergiram nas entrevistas junto aos atores de cada instituição. Ressalta-se que, dois elementos da estrutura analítica – estabilidade e rotatividade nos cargos – foram inseridos após o início da coleta de dados nas universidades, por terem sido mencionados apenas nessa fase da coleta. Devido à sua importância, foram somados à estrutura.

A partir das entrevistas e do acesso a dados secundários foi possível identificar com certa clareza quais elementos compõem os cursos de Administração. Desse modo, foi possível conhecer o cenário em que cada curso e instituição estão inseridos, em paralelo com o cumprimento do terceiro objetivo que envolveu a identificação das implicações da integração da temática sustentabilidade no ensino da Administração, tanto em nível institucional (gestores da IES) como em nível dos cursos (coordenação e docentes).

Essas informações forneceram os subsídios necessários para a proposição de sugestões que possam propiciar a integração, e não somente a inserção, da temática nos cursos de Administração. Culminando, por fim, nos mecanismos que possibilitam a sua realização. Os dois últimos itens apresentam as limitações de pesquisa bem como sugestões de pesquisas futuras.

6.1 LIMITAÇÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa apresentou algumas limitações que cabem ser comentadas. A proposta inicial previa uma pesquisa-ação que seria realizada em parceria com docentes de diferentes áreas do curso de Administração. No entanto, após contatos realizados com quatro IES localizadas na cidade de Porto Alegre, percebeu-se a dificuldade que seria adentrar em uma IES sem a pesquisadora ter vínculo empregatício com a respectiva instituição. Após alguns contatos percebeu-se que não havia abertura para uma participação mais interativa, de trabalho conjunto com os professores. É importante mencionar que a resistência foi por parte das direções das IES, pois as coordenações dos cursos se mostraram interessadas na proposta. Diante disso, optou-se por realizar uma coleta de dados que evitasse tirar os professores de sua rotina, interna e externa à sala de aula. Assim, foram realizados os estudos de caso nos moldes descritos nos procedimentos metodológicos.

Definidas as duas IES e realizada a coleta de dados, alguns pontos que podem ter interferido na qualidade da análise dos dados merecem atenção. Primeiramente, houve mais facilidade no agendamento e acesso aos professores da universidade pública. O contato foi realizado diretamente entre a pesquisadora e os professores, que foram bastante acessíveis, possivelmente pela dedicação exclusiva à IES. Os professores foram entrevistados durante o seu horário de trabalho, diferente dos professores da instituição privada que, em geral, as entrevistas foram agendadas para horários que antecediam suas atividades, exigindo que o entrevistado chegasse mais cedo à universidade.

Na instituição privada, o contato com o corpo docente foi realizado pela coordenação, que solicitava o apoio à pesquisa. O retorno obtido foi bastante aquém do esperado e um ponto bastante negativo para os resultados da pesquisa foi o fato de não ter havido entrevista com professores da área de Finanças, apesar dos contatos realizados.

Outro fato que pesou a favor da coleta de dados na instituição pública foi a abertura dada à pesquisadora, por ser egressa dessa instituição. Deste modo, as entrevistas realizadas com os professores da universidade pública foram mais longas e com maior riqueza de detalhes, possibilitando explorar mais elementos. Além disso, o corpo docente da instituição pública se mostrou mais crítico, o que possibilitou explorar mais as informações e elementos presentes nessa universidade.

6.2 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Com base na abordagem teórica e nos resultados aqui apresentados, propõe-se a realização de uma pesquisa-ação em cursos de Administração com o intuito de testar diferentes estratégias e ferramentas de ensino em sala de aula. Apesar do enfoque ser a graduação em Administração, outros cursos ou níveis de ensino podem ser considerados, como especialização e MBA, por exemplo. Sugere-se também a realização de estudos que diferenciem os resultados dos turnos diurno e noturno, tendo em vista que o perfil dos professores e dos alunos pode influenciar nos resultados. A percepção de alunos egressos do curso de Administração e também dos empresários de cada região também pode ser considerada.

Sugere-se também que sejam aprofundadas as dimensões com embasamentos teóricos específicos. Por exemplo, as dimensões contextual e organizacional podem ser estudadas sob a ótica da Teoria de *Stakeholders*, Teoria Ator-Rede ou Teoria Institucional, apenas para citar alguns exemplos de aproximação. A dimensão pedagógica, por sua vez, poderia ser estudada sob apenas uma das perspectivas de aprendizagem apresentadas, ou ainda com o viés construtivista de Vygostky ou com ênfase na perspectiva crítica de Paulo Freire.

Para a dimensão curricular, sugere-se uma pesquisa que verifique se foram alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo, ou então se o egresso apresenta o perfil pretendido pelos cursos.

REFERÊNCIAS

- AASHE – THE ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SUSTAINABILITY IN HIGHER EDUCATION. Disponível em: <<http://www.aashe.org>>. Acesso em: 10 mai 2013.
- ADOMBENT, M. *et al.* Special Issue: Higher Education for Sustainable Development: Emerging Areas, **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 1-138, 2014.
- AHRENS, T.; CHAPMAN, C. S. Doing qualitative field research in management accounting: Positioning data to contribute to theory. **Accounting, Organizations and Society**, v. 31, n. 8, p. 819-841, 2006.
- AMORIN, R. C. M.; CUSTÓDIO, L. S. A necessidade de estruturação dos pressupostos da sustentabilidade e da responsabilidade social empresarial para as realidades do ensino/aprendizagem nos cursos de administração. **Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI-BH**, v. 3, n. 1, jul. 2010.
- ANDERBERG, E.; NORDÉN, B.; HANSSON, B. Global learning for sustainable development in higher education: recent trends and a critique. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 368-378, 2009.
- ANDERSON, John R.; REDER, Lynne M.; SIMON, Herbert A. Situated Learning and Education. **Educational Researcher**, v. 25, n. 5, 1996.
- ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. Aprendizagem Organizacional e as Raízes de sua Polissemia. In: ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. (Orgs.) **Handbook de Aprendizagem Organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 2009. cap. 1.
- ARBUTHNOTT, K. D. Education for sustainable development beyond attitude change, **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 10, n. 2, p. 152-163, 2009.
- AUDEBRAND, Luc K. Sustainability in Strategic Management Education: The Quest for New Root Metaphors. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 413-428, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 279p.
- BARTH, M. *et al.* Developing key competencies for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 416-430, 2007.
- _____. 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.
- _____; RIECKMANN, Marco. 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.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2. ed., 2012, 200p.

BENN, Suzanne; DUNPHY, Dexter. Action Research as an Approach to Integrating Sustainability into MBA Programs: an exploratory study. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 3, p. 276-295, 2009.

bBILLETT, Stephen. Situated learning: bridging sociocultural and cognitive theorising. **Learning and instruction**, v. 6, n. 3, p. 263-280, 1996.

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

BOXER, L. Preparing Leaders to Deal With Sustainability. **Journal of Management Education**, 1, p. 1-19, 2008.

BREMER, M. H.; LÓPEZ-FRANCO, R. Sustainable development: ten years of experience at ITESM's graduate level. **Journal of Cleaner Production**, v. 14, n. 9-11, p. 952-957, 2006.

BRENNAN, John. Higher education and social change. **High Educ**, v. 56, p. 381-393, 2008.

BROWER, Holly H. Sustainable Development through Service Learning: A Pedagogical Framework and Case Example in a Third World Context. **Academy of Management Learning & Education**, v. 10, n. 1, p. 58-76, 2011.

BRUMAGIM, A. L.; CANN, C. W. A Framework for Teaching Social and Environmental Sustainability to Undergraduate Business Majors. **Journal of Education for Business**, v. 87, n. 5, p. 303-308, 2012.

BRUNDIERS, K.; WIEK, A.; REDMAN, C. L. Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 11, n. 4, p. 308-324, 2010.

BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S.; SILVA, Helio C. (orgs.) **Educação para Sustentabilidade nas Escolas de Administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014, 384p.

_____; *et al.* Assessment and evaluation of higher education in business management: an analysis of the Brazilian case in the light of social learning theory for sustainability. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 2015.

BULKELEY, H. Urban sustainability: Learning from best practice? **Environment and Planning A**, v. 38, n. 6, p. 1029-1044, 2006.

CAEIRO, S. *et al.* (orgs.). **Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions: mapping trends and good practices around the world**. Switzerland: Springer International Publishing, 2013, 432p.

CARLEY, M., CHRISTIE, I. **Managing Sustainable Development**. Earthscan Publications: London, 2000, 317p.

CARVALHO, Sandra L. G.; BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S. Um panorama das discussões sobre educação para a sustentabilidade no ensino superior e nos cursos de administração. *In: BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S.; SILVA, Helio C. (Orgs.)*

Educação para Sustentabilidade nas Escolas de Administração. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 5.

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.

CFA – CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Notícias CFAs/CRAs. Conheça o perfil do administrador brasileiro.** Disponível em: <http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/boletim-do-cfa/boletim_noticias_cfa_cras_56_eleicoes.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

CHRISTENSEN, Lisa Jones *et al.* Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. **Journal of Business Ethics**, v. 73, p. 347-368, 2007.

CNCS – CORPORATION FOR NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE. **The National and Community Service Act of 1990.** Disponível em: <<http://www.nationalservice.gov/about/legislation>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

COLEMAN, G. Sustainability as a learning challenge. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 3, p. 258-267, 2013.

COLLINS, E.; KEARINS, K. Exposing students to the potential and risks of stakeholder engagement when teaching sustainability: a classroom exercise. **Journal of Management Education**, v. 31, n. 4, p. 521-540, 2007.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPEY, J. Sustainable Development and Environmental Management: The Performance of UK Business Schools. **Management Learning**, v. 34, n. 1, p. 5-26, 2003.

CURRAN, M. **Wrapping our brains around sustainability.** Sustainability, 1, p. 5-13, 2009.
DAVIS, S.A. *et al.* Educating sustainable societies for the twenty-first century. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 4 n. 2, p. 169-179, 2003.

DE LA HARPE, B.; THOMAS, I. Curriculum change in universities. Conditions that facilitate education for sustainable development. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 3, p. 75-85, 2009.

DE MACEDO, Carla V. P.; FREITAS, Ana A. F.; GUERRA, Diego de S. Abordagem Socioambiental nos cursos de Administração de Empresas: uma escala para mensurar a importância percebida pelos docentes. *In:* BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S.; SILVA, Helio C. (Orgs.) **Educação para Sustentabilidade nas Escolas de Administração.** São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 8.

DE MELLO, Andreza S.; GODOY, Arilda S. Integrando o conceito de aprendizagem social pelas perspectivas da sustentabilidade e da aprendizagem organizacional. Cap. 3. *In:* BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S.; SILVA, Helio C. (Orgs.) **Educação para Sustentabilidade nas Escolas de Administração.** São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 3.

DE MELO, Eliete C.; BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S. Experiências docentes em educação para a sustentabilidade em escolas de negócios: uma análise à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora. *In:* BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S.; SILVA, Helio C. (Orgs.) **Educação para Sustentabilidade nas Escolas de Administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 10.

DEMAJOROVIC, Jacques; SILVA, Helio Cesar Oliveira da. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 13, n. 5, set/out, 2012.

DIAMOND, S.; IRWIN, B. Using e-learning for student sustainability literacy: framework and review. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 14, n. 4, p. 338-348, 2013.

DICKSON, M. A. *et al.* A model for sustainability education in support of the PRME. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 3, p. 309-318, 2013.

DOBSON, H. E.; TOMKINSON, C. B. Creating sustainable development change agents through problem-based learning: designing appropriate student PBL projects. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, n. 3, p. 263-278, 2012.

DOU – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Resolução nº 1, de 13 de Janeiro de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 30 jan. 2015.

DOU – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012.**

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/06/18>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

DOU – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

EBSCO. **Online Research Databases.** Disponível em: <<http://www.ebscohost.com>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

ERSKINE, L.; JOHNSON, Scott D. Effective Learning Approaches for Sustainability: a Student Perspective. **Journal of Education for Business**, v. 87, n. 4, p. 198-205, 2012.

EXTER, N.; GRAYSON, D.; MAHER, R. Facilitating organizational change for embedding sustainability into academia: a case study. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 3, p. 309-332, 2013.

FIGUEIRÓ, Paola S.; RAUFFLET, Emmanuel. Sustainability in Higher Education: a systematic review with focus on management education. **Journal of Cleaner Production**, 2015 [*In Press*].

FISHER Josie; BONN; Ingrid. Business sustainability and undergraduate management education: an Australian study. **High Educ**, v. 62, p. 563-571, 2011.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 196p.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p. 141-154, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 12. ed., 2011. Disponível em: <<http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Mudan%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

GADOTTI, M. Reorienting education practices towards sustainability. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 4, n. 2, p. 203-211, 2010.

GERHARDT, H.-P. Paulo Freire (1921-1997). In: **Prospects: the quarterly review of comparative education**. Paris: UNESCO International Bureau of Education, v. XXIII, n. 3-4, p. 463-484, 1996. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freiree.PDF>. Acesso em: 15 mar 2015.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Towards a social understanding of how people learn in organizations. The notion of a situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, p. 273-297, 1998.

GIDDENS, A. **Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age**. Stanford: Stanford University Press, 1991, 256p.

GODFREY, Paul C.; ILLES, Louise M.; BERRY, Gregory R. Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 3, p. 309-323, 2005.

GODOI, Christiane K.; DE MATTOS, Pedro Lincoln C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, Anielson Barbosa da; GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. cap. 10.

GODOY, Arilda S.; BRUNSTEIN, Janette; FISCHER, Tânia M. D. Introdução ao fórum temático sustentabilidade nas escolas de administração: tensões e desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, Edição Especial, v. 14, n. 3, 2013.

GODOY, Arilda S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, Anielson B. da; GODOI, Christiane K.; MELLO, Rodrigo de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. cap. 4.

GONÇALVES-DIAS, Sylmara Lopes F. *et al.* Consciência Ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de Administração. **RAEeletrônica**, v. 8, n. 1, Art. 3, jan/jun, 2009.

GONÇALVES-DIAS, Sylmara L. F.; BELLOQUE, Maria Carolina M.; HERRERA, Carolina B. Desafios para inserção da disciplina "sustentabilidade" em cursos de Administração: a experiência de uma Instituição de Ensino Superior Paulistana. *In: XIV SEMEAD – ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, 2011, São Paulo, **Anais...** São Paulo: FEA-USP. Disponível em:

<http://www.ead.fea.usp.br/semead/14semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=851>. Acesso em: 05 mar. 2012.

GOTTLIEB, Dan *et al.* The ecological footprint as an educational tool for sustainability: a case study analysis in an Israeli public high school. **International Journal of Educational Development**, v. 32, n. 1, 2011.

GREY, C. Reinventing business schools: the contribution of critical management education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 3, n. 2, p. 178-186, 2004.

HAIR JR., Joseph F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005, 471p.

HANSMANN, R. "Sustainability Learning": An Introduction to the Concept and Its Motivational Aspects. **Sustainability**, v. 2, p. 2873-2897, 2010.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HIGGINS, David; MIRZA, Mohammed. Considering Practice: A Contemporary Theoretical Position towards Social Learning in the Small Firm. **Irish Journal of Management**, p. 1-17, 2012.

HOLDSWORTH, Sarah *et al.* Professional development for education for sustainability How advanced are Australian universities? **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 131-146, 2008.

HOOVER, J. D. *et al.* Assessing the Effectiveness of Whole Person Learning Pedagogy in Skill Acquisition. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 2, p. 192-203, 2010.

HOWORTH, Carole; SMITH, Susan M.; PARKINSON, Caroline. Social Learning and Social Entrepreneurship Education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 11, n. 3, p. 371-389, 2012.

HUCKLE, John. ESD and the Current Crisis of Capitalism: Teaching Beyond Green New Deals. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 4, n. 1, p. 135-142, 2010.

HUNG, W.; JONASSEN, D. H.; LIU, R. Problem-Based Learning. *In: Spector, J. M. et al. (Eds). Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Third Edition (AECT Series)*. Routledge, 3. ed., 2008, 928p.

HUNT, J. M.; WEINTRAUB, J. R. Learning developmental coaching. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 1, p. 39-61, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: Informações sobre os municípios brasileiros**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

IKEDA, A. A.; VELUDO-de-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **RAUSP - Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 42, n. 2, 2006.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinaes: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Superior 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2015.

JABBOUR, Charbel J. C. *et al.* Understanding the process of greening of Brazilian business schools. **Journal of Cleaner Production**, v.61, p. 25-35, 2013.

_____. Greening of business schools: a systemic view. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n.1, p. 49-60, 2010.

JACOBI, Pedro R.; RAUFFLET, Emmanuel; ARRUDA, Michelle P. de. Educação para a Sustentabilidade nos Cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v.12, n.3, Ed. Especial, maio/jun. 2011.

JARZABKOWSKI, P. Strategy as Practice: Recursiveness, Adaptation, and Practices-in-Use. **Organization Studies**, v. 25, n. 4, p.529 - 560, 2004.

JUÁREZ-NÁJERA, M.; DIELEMAN, H.; TURPIN-MARION, S. Sustainability in Mexican Higher Education: towards a new academic and professional culture. **Journal of Cleaner Production**, v. 14, n. 9-11, p. 1028-1038, 2006.

KAMBERELIS, George; DIMITRIADIS, Greg. Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Sage Publications: Londres, 2005. cap. 35.

KAYES, D. C. Experiential Learning and Its Critics: Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. **Academy of Management Learning and Education**, v. 1, n. 2, p. 137-149, 2002.

KEARINS, K.; SPRINGETT, D. Educating For Sustainability: Developing Critical Skills. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 2, p. 188-204, 2003.

KEVANY, K. D. Building the requisite capacity for stewardship and sustainable development. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 2, p. 107-122, 2007.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KOLB, D. A. **Experimental learning**: experience as the source of learning e development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KURLAND, N. B. *et al.* Overcoming Silos: the Role of an Interdisciplinary Course in Shaping a Sustainability Network. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 457-476, 2010.

KURUCZ, Elizabeth C.; COLBERT, Barry A.; MARCUS, Joel. Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice. **Management Learning**, p.1-21, 2013.

LAMBRECHTS, W. *et al.* The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 65-73, 2013.

LANG, Daniel J. *et al.* Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. **Sustainability Science**, v. 7, p. 25-43, 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LIDGREN, A.; RODHE, H.; HUISINGH, D. A systemic approach to incorporate sustainability into university courses and curricula. **Journal of Cleaner Production**, v. 14, n. 9-11, p. 797-809, 2006.

LOZANO, R. Developing collaborative and sustainable organisations. **Journal of Cleaner Production**, v. 16, p. 499-509, 2008

_____. Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example from Cardiff University. **Journal of Cleaner Production**, v. 18, n. 7, p. 637-644, 2010.

_____ *et al.* Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, n. 10-19, 2013.

_____; YOUNG, W. Assessing sustainability in university curricula: exploring the influence of student numbers and course credits. **Journal of Cleaner Production**, v. 49, p. 134-141, 2013.

MAARLEVELD, Marleen; DANGBÉGNON, Constant. Managing natural resources: a social learning perspective. **Agriculture and Human Values**, v. 16, p. 267-280, 1999.

MACNAGHTEN, Phil; MYERS, Greg. Focus Groups. *In*: SEALE, Clive *et al.* (Eds). **Qualitative Research Practice**: concise paperback edition. SAGE, 2007. cap. 4.

MACVAUGH, Jason; NORTON, Mike. Introducing sustainability into business education contexts using active learning. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, p. 72-87, 2012.

MADRUGA, Lucia R. R G. **Comportamento coletivo e interações sociais no comitê de gerenciamento da bacia hidrográfica do rio Santa Maria: aprendizagem social e emergência do empreendedorismo socioambiental**. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Agronegócios) – Programa de Pós-Graduação em Agronegócios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARAGAKIS, Antonios; DOBBELSTEEN, Andy V. D. Higher Education: Features, Trends and Needs in Relation to Sustainability. **Journal of Sustainability Education**, v. 4, 2013.

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. **Aprendizagem Baseada em Projetos**. Porto Alegre: Artmed Editora S/A, 2008.

MARTINEZ, R. *et al.* Incorporating principles of sustainable development in research and education in western Mexico. **Journal of Cleaner Production**, v. 14, n. 9-11, p. 1003-1009, 2006.

MAYRING, Philipp. Qualitative Content Analysis. **Forum: Qualitative Social Research** [online journal]. v. 1, n. 2, np., June, 2000.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação: proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em 2012**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **As melhores universidades do Brasil, segundo o MEC**. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/carreira/2014/12/as-melhores-universidades-do-brasil-segundo-o-mec.shtml>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

MESNY, A. Taking Stock of the Century-long Utilization of the Case Method in Management Education. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 30, p. 56-66, 2013.

MILBRATH, L.W. **Envisioning a Sustainable Society: Learning Our Way Out**. State University of New York Press: Albany, NY, USA, 1989.

MILLER, T., R.; MUÑOZ-ERICKSON, T.; REDMAN, C., L. Transforming knowledge for sustainability: towards adaptive academic institutions. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 177-192, 2011.

MOCHIZUKI, Y.; FADEEVA, Z. Competencies for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n. 4, p. 391-403, 2010.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: UNESCO, Cortez Editora, 5. ed., 2000.

MOSÉ, Viviane. Nietzsche e o niilismo da cultura – a vontade de nada. *In: _____*. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. Civilização Brasileira, 2011, p. 155-185.

MUFF, K.*et al.* **Management Education for the World: a vision for business schools serving people and planet**. Edward Elgar Publishing Ltda: Massachusetts, EUA, 2013 234p. NAEEM, Malik; NEAL, Mark. Sustainability in business education in the Asia Pacific region: a snapshot of the situation. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 60-71, 2012.

NICKEL, R. M. Strategies for Incorporating Sustainability into the Curriculum. **Chair Academy International Leadership Conference**, 2013. Disponível em: <https://www.wids.org/Portals/0/PDF_Docs/2013%20Sustainability%20Curriculum%20NICKEL%20022513.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

OFEI-MANU, Paul; SHIMANO, Satoshi. 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, p.1619-1644, 2012.

ONE – ORGANIZATIONS AND THE NATURAL ENVIRONMENT. **Academy of Management Division**. Disponível em: <http://one.aomonline.org/one_web/home.html>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ONWUEME, I.; BORSARI, B. The sustainability asymptogram: a new philosophical framework for policy, outreach and education in sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 44-52, 2007.

PAHL-WOSTL, C.; MOSTERT, E.; TÀBARA, D. The growing importance of social learning in water resources management and sustainability science. **Ecol. Soc.**, v. 13, 2008.

PALMA, Lisiane C.; OLIVEIRA, Lessandra M. de; VIACAVA, Keitiline R. Sustainability in Brazilian Federal Universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 250-258, 2011.

PALTHE, J. Integrating Human Rights in Business Education: Embracing the Social Dimension of Sustainability. **Journal of Education for Business**, v. 88, n. 2, p. 117-124, 2013.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage, 1990.

PEOPLES, R. Preparing Today for a Sustainable Future. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 3, p. 376-383, 2009.

PERÄKYLÄ, Anssi. Analyzing talk and text. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Sage Publications: Londres. 2005. cap. 34.

PERSONS, O. Incorporating Corporate Social Responsibility and Sustainability into a Business Course: a Shared Experience. **Journal of Education for Business**, v. 87, n. 2, p. 63-72, 2012.

PESONEN, H. Challenges of Integrating Environmental Sustainability Issues into Business School Curriculum: a Case Study from The University Of Jyväskylä, Finland. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 2, p. 158-171, 2003.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 2003, 423p.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 9. ed., 1998, 184p.

PLESS, Nicola M.; MAAK, Thomas; STAHL, Günter K. Developing Responsible Global Leaders through International Service-Learning Programs: the Ulysses Experience. **Academy of Management Learning & Education**, v. 10, n. 2, p. 237-260, 2011.

PORTER, T.; CÓRDOBA, J. Three Views of Systems Theories and their Implications for Sustainability Education. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 3, p. 323-347, 2009.
RAELIN, J. A. **Work-based learning: The new frontier of management development**. Reading, MA: Addison-Wesley, 2000.

RAELIN, Joe. Does Action Learning Promote Collaborative Leadership? **Academy of Management Learning & Education**, v. 5, n. 2, p. 152-168, 2006.

RANDS, Gordon P. A Principle-Attribute Matrix for Environmentally Sustainable Management Education and Its Application: the Case for Change-Oriented Service-Learning Projects. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 3, p. 296-322, 2009.

_____; STARIK, M. The short and glorious history of sustainability in North American management education. *In*: WANKEL, C.; STONER, James A. (Eds). **Management Education for Global Sustainability**. Information Age Publishing, Charlotte, North Carolina, 2009, p. 19-49

RAUFFLET, E.; DUPRÉ, D.; BLANCHARD, O. Training managers for Sustainable Development: The lens of three practitioners. *In*: WANKEL, C.; STONER, James A. (Eds). **Management Education for Global Sustainability**. Information Age Publishing, Charlotte, North Carolina, 2009, p. 377-393.

_____. Formas de integração da sustentabilidade ao ensino de Administração. *In*: BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda S.; SILVA, Helio C. (orgs.) **Educação para Sustentabilidade nas Escolas de Administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 2.

REED, M.S. *et al.* What is social learning? **Ecol. Soc.**, v. 15, 2010.

REID, Anna; PETOCZ, Peter; TAYLOR, Paul. Business Students' Conceptions of Sustainability. **Sustainability**, v. 1, p. 662-673, 2009.

REYNOLDS, Michael; VINCE, Russ. Critical Management Education and Action-Based Learning: Synergies and Contradictions. **Academy of Management Learning & Education**, v. 3, n. 4, p. 442-456, 2004.

RICHTER, Torsten; SCHUMACHER, Kim Philip. Who Really Cares About Higher Education For Sustainable Development? **Journal of Social Sciences**, v. 7, n. 1, p. 24-32, 2011.

ROBINSON, J. Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. **Ecological Economics**, v. 48, p. 369-384, 2004.

ROGLIO, Karina De Déa; LIGHT, Gregory. Executive MBA Programs: The Development of the Reflective Executive. **Academy of Management Learning & Education**, v. 8, n. 2, p. 156-173, 2009.

ROOME, N. Teaching Sustainability in a Global MBA: insights from the OneMBA. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, p. 160-171, 2005.

RUSINKO, C. A. Using quality management as a bridge in educating for sustainability in a business school. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 340-350, 2005.

_____. Integrating sustainability in higher education: a generic matrix. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 250-259, 2010a.

_____. Integrating Sustainability in Management and Business Education: A Matrix Approach. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 507-519, 2010b.

SCANDURA, T. A., WILLIAMS, E. A. Research methodology in management: Current practices, trends, and implications for future research. **Academy of Management Journal**, v. 43, p. 1248-1264, 2000.

SCHOLZ, R.W. *et al.* Transdisciplinary case studies as a means of sustainability learning: historical framework and theory. **International Journal of Sustainability in High Education**, v. 7, p. 226-251, 2006.

SCOTTO, Gabriela; CARVALHO, Isabel Cristina de M.; GUIMARÃES, Leandro B. **Desenvolvimento Sustentável**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SHARMA, Sanjay; HART, Stuart. Beyond “Saddle Bag” Sustainability for Business Education. **Organization & Environment**, v. 27, n.1, p.10-15, 2014.

SHEPHARD, K. Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 87-98, 2008.

SHOVE, E. Beyond the ABC: climate change policy and theories of social change. **Environment and Planning A**, v. 42, n. 6, p. 1273-1285, 2010.

SHRIVASTAVA, P. Pedagogy of Passion for Sustainability. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 443-455, 2010.

SIBBEL, A. Pathways towards sustainability through higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 10, n. 1, p. 68-82, 2009.

SIDIROPOULOS, E. Education for sustainability in business education programs: a question of value. **Journal of Cleaner Production**, v. 85, p. 472-487, 2014.

SPRINGETT, D. Education for Sustainability in the Business Studies Curriculum: a Call for a Critical Agenda. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, p. 146-159, 2005.

_____; KEARINS, K. Special Issue: Educating for Sustainability: An imperative for action, **Business Strategy and the Environment**, 2005.

STAKE, Robert E. Qualitative Case Studies. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Third Edition. Sage Publications: Londres, 2005. cap. 17.

STARIK, M. *et al.* Special Issue on Sustainability in Management Education. **Academy of Management Learning & Education**, 2010.

STEAD, J. G.; STEAD, W. E. Sustainability Comes to Management Education and Research: A Story of Coevolution. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p.488-498, 2010.

STEINER, G.; POSCH, A. Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems. **Journal of Cleaner Production**, v. 14, n. 9-11, p. 877-890, 2006.

STEINER, Susan D.; WATSON, Mary A. The Service Learning Component in Business Education: The Values Linkage Void. **Academy of Management Learning & Education**, v.5, n. 4, p. 422-434, 2006.

STEPHENS, J. C.; GRAHAM, A. C. Toward an empirical research agenda for sustainability in higher education: exploring the transition management framework. **Journal of Cleaner Production**, v. 18, p. 611-618, 2010.

_____. *et al.* Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 317-338, 2008.

STERLING, S.; SCOTT, W. Special Issue: Education for Sustainable Development in Higher Education. *Environ. Education Research*, v. 14, n. 4, p. 383-504, 2008.

_____. Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. **Learning and Teaching in Higher Education**, v. 5, p. 17-33, 2011.

STUBBS, Wendy; COCKLIN, Chris. Teaching sustainability to business students: shifting mindsets. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 206-221, 2008.

STUBBS, Wendy; SCHAPPER, Jan. Two approaches to curriculum development for educating for sustainability and CSR. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 259-268, 2011.

TÀBARA, J.D.; PAHL-WOSTL, C. Sustainability learning in natural resource use and management. **Ecology and Society**, v.12, 2007.

PRME – THE PRINCIPLES FOR RESPONSIBLE MANAGEMENT EDUCATION. Disponível em: <<http://www.unprme.org>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

THOMAS, T., E. Are Business Students Buying It? A theoretical framework for measuring attitudes toward the legitimacy of environmental sustainability. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, p. 186-197, 2005.

THOMAS, J. W.; MERGENDOLLER, J. R.; MICHAELSON, A. **Project-based learning: a handbook for middle and high school teachers**. Novato, CA: The Buck Institute for Education, 2. ed., 2003.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. **Análise da pesquisa social**. Petrópolis, RJ, Alves, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução às ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULSF – ASSOCIATION OF UNIVERSITY LEADER FOR A SUSTAINABLE FUTURE, 1990. Disponível em: <<http://www.ulsf.org>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

UN – UNITED NATIONS. **The Future We Want**. Rio de Janeiro, Jun. 19th 2012. Disponível em: <<http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%201230pm.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. Brasília: UNESCO, 2005. 120p.

VELASCO, Sirio L. Explicitação dos conceitos das diretrizes curriculares gerais nacionais para a educação ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 18, n. 1, p. 139-152, 2013.

VELAZQUEZ, L.; MUNGUÍA, 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.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S.. **Gamification, Inc. Como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013; e-book. Disponível em: <<http://www.mjv.com.br/biblioteca/baixe-o-livro-gamification-inc>>. Acesso em: 10 maio 2015.

VISWANATHAN, M. Curricular Innovations on Sustainability and Subsistence Marketplaces: Philosophical, Substantive, and Methodological Orientations. **Journal of Management Education**, v. 36, n. 3, p. 389-427, 2012.

WADDOCK, Sandra. Leadership Integrity in a Fractured Knowledge World. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 4, p. 543-557, 2007.

WALCK, C. Integrating Sustainability into Management Education: a Dean's Perspective. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 3, p. 384-390, 2009.

WALS, Arjen E.J. Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: stepping stones for developing sustainability competence. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n. 4, p. 380-390, 2010.

WANKEL, C.; STONER, J. A. F. **Management Education for Global Sustainability**. Information Age Publishing, Charlotte, NC, 2009, 416p.

WARBURTON, Kevin. Deep learning and education for sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 4, n. 1, p. 44-56, 2003.

WELSH, M. A.; MURRAY, D., L. The Ecollaborative: teaching sustainability through critical pedagogy. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 2, p. 220-235, 2003.

WENGER, Etienne. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

_____. **Communities of practice: a brief introduction** (2009). Disponível em: <<http://neillthew.typepad.com/files/communities-of-practice.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2012.

WHEELER, D.; ZOHAR, A.; HART, S. Educating Senior Executives in a Novel Strategic Paradigm: early experiences of the sustainable enterprise academy. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, p. 172-185, 2005.

WIELAND, J. R.; FITZGIBBONS, D. E. Integrating corporate sustainability and organization strategy within the undergraduate business curriculum. **Organization Management Journal**, v. 10, p. 255-266, 2013.

WILLIS, Jerry W. **Foundations of qualitative research: interpretative and critical approaches**. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2007, 366 p.

WRIGHT, Tarah S. A.; WILTON, Heather. Facilities management directors' conceptualizations of sustainability in higher education. **Journal of Cleaner Production**, v. 31, p. 118-125, 2012.

WU, Y. J. *et al.* Management Education for Sustainability: a Web-Based Content Analysis. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 520-531, 2010.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Case Study Research: design and methods**. SAGE Publications, 5. ed. 312 p., 2013.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YORIO, Patrick L.; YE, Feifei. A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. **Academy of Management Learning & Education**, v. 11, n. 1, p. 9-27, 2012.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESPECIALISTAS

1. Dimensão Contextual

- Quais as principais razões? (legislação, interesse dos estudantes/professores, demanda das organizações, política da instituição).
- Como você percebe a influência das diretrizes do CNE neste processo?
- O que tem mudado a partir das diretrizes?
- Onde você atua a cultura da instituição incentiva estas práticas? Existem políticas institucionais que devem ser seguidas pela Escola de Administração? (suporte institucional)

2. Dimensão Organizacional

- Como foi, ou está sendo, planejada a implementação do tema no curso/programa?
 - Quem coordena estas atividades?
- Como o tema é debatido na instituição? Existem reuniões periódicas? (quem participa)
- Você percebe resistência por parte dos professores?
- Está prevista alguma capacitação específica para os professores?

3. Dimensão curricular e de pesquisa

- Em sua opinião como a sustentabilidade deve estar presente no currículo? (monodisciplinar, inter, multi, trans)
- De que modo os grupos de pesquisa e as publicações podem contribuir para no processo de inserção da temática no ensino da Administração?
- E os projetos de extensão?

4. Dimensão Pedagógica

- Em sua opinião quais as técnicas de ensino mais adequadas à temática sustentabilidade?
 - Action/experiential learning: case studies, service learning project, problem-based learning...
- Você percebe resistência entre os professores em aplicar diferentes técnicas de ensino?
- Como você percebe a participação e interesse dos estudantes em relação à temática?
- Quais os principais desafios que emergem deste processo?
- O que ainda precisa ser feito?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP – MEC

- Qual a sua participação na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012)?
- Em sua opinião, o que motivou a aprovação das diretrizes (demandas dos alunos também)?

1. Dimensão Contextual

- Como a avaliação institucional realizada pelo MEC percebe as mudanças/iniciativas promovidas nas IES?
- Que são os principais responsáveis (professores, direção, reitores)?

2. Dimensão organizacional

- As diretrizes parecem mais prescritivas, mas pouco orienta em “como fazer”. Em sua opinião, quais mudanças devem ocorrer na IES para que haja esta implementação?
- Como as IES estão respondendo às diretrizes (em especial os cursos de graduação em Adm.)?
- Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelas IES?

3. Dimensão curricular e pesquisa

- Em que medida o formato disciplinar utilizado nas IES interfere na implementação das diretrizes?

4. Dimensão Pedagógica

- Está previsto algum tipo de capacitação docente?
- A avaliação institucional prevê o uso de metodologias ativas no ensino (da Sustentabilidade)?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSO

1. Dimensão Contextual

- O curso de administração segue orientações institucionais ligadas à inserção da sustentabilidade no currículo e no dia a dia da universidade? (suporte institucional)
 - Você tem percebido alguma evolução ao longo do tempo?
- Qual você acredita ser a principal razão? (direcionamento institucional, demanda da sociedade/empresa/estudantes, interesse dos professores)
- Como o curso de administração está respondendo às diretrizes do MEC? (inserção transversal?)
- Houve mudanças curriculares/reunião com os professores/direção para pensar as mudanças?

2. Dimensão Organizacional

- Como a temática é planejada e implementada? Quem coordena estas atividades?
- Existem reuniões periódicas? Quem participa?
- Você, como coordenador (a) do curso tem alguma atividade específica neste sentido?
- Existe algum treinamento específico para os professores?
- Existe resistência por parte dos professores?

3. Dimensão curricular e pesquisa

- Como a sustentabilidade está presente no currículo? (disciplinar, interdisciplinar, transversal, trans). - Em sua opinião esta é a melhor forma?
- Existem projetos de extensão? A iniciativa é dos professores ou existe algum direcionamento da coordenação neste sentido?
- Grupo de pesquisa

4. Dimensão Pedagógica

- Quais técnicas de ensino vêm sendo utilizadas em sala de aula?
 - Estudos de caso, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem ativa...
- Existe resistência por parte dos professores em aplicar diferentes métodos de ensino?
- Como você vê o interesse e participação dos estudantes?

- Quais os principais desafios que emergem destas iniciativas?
- O que ainda precisa ser feito?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

- Formação, área, disciplinas que atua.

1. Dimensão Contextual

- O tema fez parte da sua formação em algum momento?
- Você tem conhecimento sobre as diretrizes do MEC (inserção transversal)? Houve alguma orientação da coordenação neste sentido? Gerou alguma mudança na(s) sua(s) disciplina(s)?
- Você tem conhecimento a respeito de alguma política institucional sobre a temática?
- Você segue alguma norma institucional que incentive a presença da temática em suas aulas?
- Qual você acredita ser a principal razão para a presença do tema no ensino da Administração? (direcionamento institucional, demanda da sociedade/empresa/estudantes, interesse dos professores)

2. Dimensão Organizacional

- Você percebe suporte ou incentivo por parte da instituição para que a sustentabilidade esteja presente nas disciplinas e nas práticas dos professores?
- Você tem percebido alguma evolução ao longo do tempo?
- Nas reuniões este assunto está presente?
- Você já teve oportunidade de participar de alguma capacitação relacionada ao tema?

3. Dimensão curricular e pesquisa

- Como a sustentabilidade está presente na sua disciplina (se está)?
- Você já participou de algum projeto interdisciplinar?
- Você participa ou já participou de projetos de extensão ligados ao tema? Foi iniciativa sua ou houve incentivo da instituição?
- Você já orientou trabalhos de conclusão sobre a temática? Em caso negativo, se sentiria confortável para este tipo de orientação?

4. Dimensão Pedagógica

- Você utiliza diferentes técnicas de ensino em suas aulas? (estudos de caso, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem ativa...). Em caso positivo como você se prepara para este tipo de atividade? - A temática sustentabilidade é trabalhada de forma diferenciada?
- Como você vê o interesse e participação dos estudantes?
- Quais os principais desafios que emergem destas iniciativas? - O que ainda precisa ser feito

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA DO SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE PRIVADA E COORDENADORA DA COMISSÃO DE PLANEJAMENTO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

1. Dimensão Contextual

- Existem orientações institucionais ligadas à inserção da sustentabilidade no currículo e no dia a dia da universidade?
- Qual você acredita ser a principal razão para que o tema esteja mais presente seja no ensino, pesquisa, extensão e práticas da universidade? (iniciativa institucional, demanda da sociedade/estudantes, interesse dos servidores). Você tem percebido evolução ao longo do tempo?
- Quais são as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades propostas? Ou as dificuldades são mais de ordem política? Se fosse uma instituição pública a realidade seria diferente?
- Como a universidade está buscando responder às diretrizes do MEC? (inserção transversal)
 - Houve mudanças curriculares/reunião com departamentos para pensar as mudanças?

2. Dimensão Organizacional

- Em sua opinião a sustentabilidade faz parte da cultura da universidade?
- Como a temática é planejada e implementada (principais ações)? Quem coordena estas atividades?
 - Existe algum tipo de “monitoramento” das ações?
- Existem reuniões periódicas? Quem participa?
- Existe alguma capacitação para professores/servidores?
- Como você vê o interesse e participação dos servidores e estudantes nas ações propostas (resistência)?
- Quais os principais desafios que emergem destas iniciativas?
- O que ainda precisa ser feito em nível institucional?

APÊNDICE F
ROTEIRO GRUPO FOCAL COM ALUNOS

- Apresentação: nome, semestre
- Qual o seu entendimento sobre a palavra sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável?
- E quando se fala em gestão, você consegue enxergar alguma aproximação entre a sustentabilidade e a gestão?
- Qual área vocês acham que se aproxima mais da temática sustentabilidade?

Finanças – Marketing – GP – Produção – Empreendedorismo – SI

- Quais os temas ligados à sustentabilidade você se lembra de ter estudado/visto durante o curso?
- Vocês gostariam que mais professores tratassem sobre o tema em suas aulas? Quem?
- Você se sente preparado para atuar em algum projeto/área ligados à gestão socioambiental nas empresas?
- Os professores costumam inovar em suas aulas?
- Vocês sabiam que o currículo do curso está sendo reformulado? Vocês acham importante que a sustentabilidade esteja mais presente? Que sugestões vocês dariam aos coordenadores?
- Que práticas ligadas à sustentabilidade vocês percebem na UFSM? Em sua opinião, elas foram bem divulgadas?
- Já ouviram falar de algum curso de educação ambiental para alunos da UFSM?
- Alguém já participou de projetos de extensão? Os professores incentivam/oportunizam a participação?
- Vocês se sentiriam aptos para fazer o TCC tratando da temática sustentabilidade (direta ou indiretamente)? Por quê?

ANEXO A
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - UNIVERSIDADE PÚBLICA

Disciplina: Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental
Carga horária: 30h

UNIDADE 1: Gestão de Pessoas e a Responsabilidade Socioambiental

- 1.1 O papel estratégico da gestão de pessoas nas organizações
- 1.2 O conceito e os desafios da responsabilidade socioambiental corporativa
- 1.3 O papel da gestão da gestão de pessoas frente aos desafios da responsabilidade socioambiental corporativa

UNIDADE 2: Comportamento, Educação e Orientação para a Responsabilidade Socioambiental

- 2.1 A gestão da diversidade e o desenvolvimento da competência social
- 2.2 Educação socioambiental
- 2.3 O comportamento coletivo e a participação em projetos de natureza socioambiental

UNIDADE 3: Temas Emergentes no Contexto da Responsabilidade Socioambiental

- 3.1. Indicadores e Normas
- 3.2. As novas configurações emergentes no contexto da gestão sustentável socioambiental

ANEXO B
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO I - UNIVERSIDADE PRIVADA

Disciplina: América Latina, Desenvolvimento e Sustentabilidade.

Carga Horária: 60h

Conhecimentos:

- O desenvolvimento e a sustentabilidade enquanto áreas temáticas de abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.
- Principais padrões e processo de sustentação da vida planetária.
- A situação socioambiental da América latina e do Brasil no contexto mundial a partir do contexto histórico e econômico.
- O papel do Sistema da organização das Nações Unidas e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.
- Os principais desafios da sustentabilidade ambiental, tais como matriz energética; mudança climática; modelo econômico e o esgotamento de recursos pelos padrões de consumo; impactos do crescimento populacional; tratamento de resíduos e consequências da contaminação.
- Crítica ecologista à sociedade industrial abordando a compreensão da relação entre sustentabilidade, exclusão social, capitalismo e subdesenvolvimento.
- Contextos e concepções histórico-culturais de abrangência das leis 10639/2003 e 11645/2008 e das políticas afirmativas vigentes para os povos e coletividades indígenas e afrodescendentes na América Latina e no Brasil.
- Contribuições das tradições e culturas africanas e ameríndias em relações às noções de desenvolvimento e sustentabilidade.
- Análise comparada dos paradigmas da Economia Clássica, Economia de Recursos Naturais e Economia Ecológica;
- Indicadores de sustentabilidade e instrumentos de gestão ambiental.

ANEXO C

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO II - UNIVERSIDADE PRIVADA

Disciplina: *Sustainability: An Overview*

Definition of the potentiality of applying indicators of sustainability in different urban realities.

Strategies of action to the development of urban and architectural proposals that consider the three dimensions of sustainability: environmental, social and cultural dimension.

Strategies of action to the development of sustainable design projects with low ecological footprint and that are economically, culturally and socially adequate.

- Atividade Acadêmica: *Sustainable Water Management*

The natural water cycle.

Development and changes to the natural water cycle.

Water resources: surface water and groundwater.

Water pollution.

Water and wastewater treatment systems and technologies.

Water legislation and policy.

Water reuse for non-potable purposes.

Greywater and rainwater reuse.

Technological and natural solutions for sustainable water use.

- Atividade Acadêmica: *The Pursuit of Sustainable Solutions to Man-Made Problems*

Important concepts and pressing issues related to sustainability. Social, economic and environmental aspects related to sustainability. Population growth and consumption of natural resources. Carbon emissions and the threat of climate change. Environmental impact: the roles of population, life style and technological choices. Examples of several environmentally-friendly technologies that have the potential of drastically reducing our global impact while further improving living conditions. Case studies on alternatives for clean energy generation, development of more sustainable materials, industrial ecology and the use of industrial byproducts, cradle-to-cradle product development, electric cars, green buildings and energy efficiency, among others.