

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

EMANUEL JONES XAVIER FREITAS

Reflexão crítica e sustentabilidade na formação do administrador:
o que revelam os discursos discentes?

São Paulo
2014

EMANUEL JONES XAVIER FREITAS

**Reflexão crítica e sustentabilidade na formação do administrador:
o que revelam os discursos discentes?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Janette Brunstein

São Paulo
2014

EMANUEL JONES XAVIER FREITAS

**REFLEXÃO CRÍTICA E SUSTENTABILIDADE NA
FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: O QUE REVELAM OS
DISCURSOS DISCENTES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Janette Brunstein
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª. Dra. Marta Fabiano Sambiase
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Pedro Jaime de Coelho Junior
Centro Universitário da Faculdade de Engenharia Industrial

Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Ing. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Decano de Pesquisa e Pós Graduação
Profa. Dra. Helena Bonito Couto Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Prof. Dr. Adilson Aderito da Silva

Coordenadora do Programa em Administração de Empresas
Prof. Dr. Walter Bataglia

F866r Freitas, Emanuel Jones Xavier

Reflexão crítica e sustentabilidade na formação do administrador : o que revelam os discursos discentes? / Emanuel Jones Xavier Freitas - 2015.

98f.: il., 30 cm

Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Janette Brunstein

Bibliografia: f. 90-95

1. Reflexão crítica. 2. Aprendizagem transformadora. 3. Alunos de administração. 4. Sustentabilidade. 5. Cursos de Administração. I. Título.

CDD 378

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas e instituições a quem devo agradecimentos pois muitos contribuíram para que eu chegasse à defesa desta dissertação. Muitos foram os desafios e descobertas ao longo dos últimos 10 anos, entre graduação, especialização e conclusão do mestrado. Assim, buscarei apresentar brevemente ao longo das próximas linhas, meus agradecimentos.

Inicialmente agradeço à positividade, grande foco e vida deste universo, que esteve presente, guiando meus passos e criando condições para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço aos meus pais, primeiro por me darem o privilégio da vida, sem a qual nada do que aconteceu até hoje seria possível. Depois, lhes agradeço por depositarem em mim seus esforços e, certamente, abdições ao longo da vida, com a finalidade de me garantir acesso à educação de qualidade e autonomia para, por vezes, estar ausente de seu convívio sem culpa pela busca por uma formação profissional de qualidade.

Agradeço aos meus amigos, sempre presentes nos momentos de ansiedade, dúvidas e angústias, inerentes à vida acadêmica. Em especial agradeço à Alessandra Ferreira, Beatriz Ramsthaler, Cristiane Sambugaro, Eliana Ovídio, Fábio Turri, Flávia Gomes Pires, Juliano Sobrinho, Luciane de Faria, Maria Carolina Braga e Michelly Wiese (em ordem alfabética para não gerar melindres).

Agradeço à Prof. Dra. Janette Brunstein, que de maneira acolhedora e profissional, conduziu o processo de orientação deste trabalho, oferecendo escuta constante e espaço sempre disponível para que eu construísse este trabalho, bem como, à Profa. Dra. Marta Fabiano Sambiase e ao Prof. Dr. Pedro Jaime Coelho Junior, pelas significativas contribuições em banca.

Agradeço aos alunos de Administração que gentilmente participaram da pesquisa, fazendo com que este trabalho acontecesse.

Agradeço aos colegas do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela constante presença e companheirismo nos mais diversos momentos de dúvidas e aflições.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou o pagamento das despesas oriundas de minha pós-graduação.

Para encerrar, conluo agradecendo a todas as instituições escolares pelas quais passei, em especial, a todos os professores que contribuíram ao longo do tempo para o alcance deste objetivo. Em especial à Professora Alessandra, da qual o sobrenome eu não me lembro... Mas de quem a lembrança será eterna.

Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento
Mas ninguém chama violentas
as margens que o comprimem

BERTOLD BRECHT



RESUMO

Os estudos em Administração, e mais especificamente aqueles preocupados em discutir os desafios da formação nesta área, tem buscado nos últimos anos colocar em debate propostas e estratégias educacionais que viabilizem uma formação mais crítica do administrador, sobretudo, em relação à sustentabilidade. Neste cenário, a presente dissertação preocupou-se em compreender a forma como os alunos do curso de Administração, matriculados em uma Instituição de Ensino Superior que declara em seu Projeto Político Pedagógico de Curso, enfoque na abordagem da sustentabilidade, se apropriam do debate socioambiental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa básica (MERRIAM, 1998) que tem como finalidade observar e analisar se há e como se evidenciam no relato dos discentes, elementos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora tendo em vista o propósito de educá-los para trabalharem no contexto da sustentabilidade. Para tanto, parte-se dos princípios estabelecidos nas teorias de aprendizagem transformadora de Jack Mezirow (1981, 1991, 1994, 1995, 1996, 1998), com contribuições de Cranton (1994, 1996) e Sterling (2001, 2010), bem como das dimensões de reflexão, crítica e engajamento no ensino de sustentabilidade defendidas por Springett (2003, 2005). Os resultados da pesquisa, à luz destas teorias, apontam diferentes domínios de aprendizagem e reflexividade pelos alunos. Identifica-se, sobretudo, um domínio conceitual dos alunos sobre sustentabilidade, gerando uma reflexão por demais centralizada no conteúdo, uma vez que não são constituídos espaços de ação social para o alcance da aprendizagem transformadora pela IES, tal qual defende a literatura na área. Exclui-se deste cenário, no entanto, os alunos que declaram experiências formais ou informais, anteriores ou em paralelo à vivência em sala de aula, o que indica que o espaço da sala de aula que foi objeto deste estudo, tem sido insuficiente para provocar uma reflexão no nível dos processos e dos pressupostos. Os resultados da pesquisa apontam para a existência de uma luta ideológica entre o paradigma social dominante e as necessidades do desenvolvimento sustentável, traçada para a abordagem do tema sustentabilidade, que no contexto da pós-modernidade, se torna ainda mais desafiante, complexo e contraditório. O presente trabalho esboça contribuições para desenvolvimento de estratégias educacionais que impulsionam o desenvolvimento da reflexão crítica por parte dos alunos de Administração, evidenciando igualmente a importância da coerência entre o que é feito em sala de aula e o que apresenta o Projeto Político-pedagógico dos Cursos de graduação em Administração.

Palavras-chave: Reflexão Crítica; Aprendizagem Transformadora; Alunos de Administração; Sustentabilidade; Cursos de Administração.

ABSTRACT

Studies in Business Administration, and more specifically those concerned to discuss the challenges of education in Business Administration, has sought in recent years to understand the methodologies adopted for the development of educational strategies that enable a more critical reflection to the administrator, especially in relation to sustainability. In this scenario, this thesis concerned to understand how teaching happens from the viewpoint of students in Business Administration. This course focus on sustainability approach as stated in its Political Pedagogical Project Course: This is a basic interpretive qualitative research (MERRIAM, 1998) that aims to understand the views of Business Administration students in respect of sustainability. The research takes the evidences that direct these views based on the principles of transformative learning theories Jack Mezirow (1981, 1991, 1994, 1995, 1996, 1998) with contributions from Cranton (1994, 1996), critical reflection and engagement (Springett, 2003, 2005) geared towards sustainability (STERLING, 2001, 2010). The survey results indicate the relationship to the theory when it points different areas of learning and reflexivity by the students. Moreover, it indicates that students recognize a classic approach of theoretical contents, leading to an understanding too centered on content rather practical experience since social action spaces are not made to the scope of transformative learning by the University. Students who declare formal or informal experiences, previous or parallel to the experience in the classroom are excluded from this survey. The survey results point to the existence of an ideological struggle to address the issue of sustainability, which in the context of post-modernity, it becomes even more challenging, complex and contradictory. This work outlines Educational Development Strategies contributions consistent with the development of critical reflection on the part of the Administration students, also highlighting the importance of consistency between what is made in the classroom and what presents the Political-pedagogical Project of the Course in Business Administration.

Keywords: Critical Reflection; Transformative learning; Business Students; Sustainability; Management Courses.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCTS	Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade
EA	Educação Ambiental
FLONA	Floresta Nacional
IES	Instituição de Ensino Superior
MA	Meio Ambiente
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPC	Modo de Produção Capitalista
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PSD	Paradigma Social Dominante
RC	Reflexão Crítica
RH	Recursos Humanos
RI	Revolução Industrial
RSC	Responsabilidade Social Corporativa
TAT	Teoria da Aprendizagem Transformadora
TMA	Técnico em Meio Ambiente

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos Cursos Relacionados à Sustentabilidade	33
Quadro 2 - Dez mais frequentes assuntos em sustentabilidade	34
Quadro 3 - Mapeamento da abordagem curricular para inserção da temática sustentabilidade em cursos de Administração no Brasil	34
Quadro 4 - Sumário da Teoria Transformativa de Mezirow - Série histórica (1978 - 2006)	45
Quadro 5 – Níveis de impacto da RC na ação discente.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões da sustentabilidade.....	24
Figura 2 – Domínios da aprendizagem	42
Figura 3 - Trajetória da reflexão crítica	43
Figura 4 - Tipos de reflexão crítica	44
Figura 5 - Relação entre referenciais teóricos para interpretação dos dados	48
Figura 6 - Categorização das informações <i>a posteriori</i>	56
Figura 7 – Níveis de impacto da RC na ação discente.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A PÓS-MODERNIDADE E OS DESAFIOS DA SUSTENTABILIDADE .21	
1.1. O difuso e complexo conceito de “sustentabilidade”	22
1.2. Impactos da lógica pós-moderna em relação à sustentabilidade	24
1.3. O credo psicológico da pós-modernidade e a importante superação dos desafios em relação à sustentabilidade.....	26
1.4. A pós-modernidade e a formação do Administrador em relação à sustentabilidade	28
2. REFLEXÃO CRÍTICA PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR	32
2.1. Sustentabilidade como elemento da formação profissional	32
2.2. Contribuição das IESs para a formação de alunos mais reflexivos	36
2.3. A Sustentabilidade sob a ótica da Reflexão Crítica	38
2.4. A reflexão crítica na perspectiva de Mezirow	41
2.4.1. Evolução da teoria da Aprendizagem Transformadora de Jack Mezirow	45
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1. Apresentação do campo de pesquisa	50
3.2. Abordagem paradigmática.....	51
3.3. Estratégia de investigação	52
3.4. A construção dos dados no campo.....	52
3.5. A análise dos dados	54
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	58
4.1. O significado de sustentabilidade para o estudante de Administração	58
4.2. A importância e os elementos de engajamento dos alunos em relação à sustentabilidade	64
4.3. Experiências de aprendizagem durante a formação do administrador	71
4.4. Reflexão crítica e aprendizagem transformadora	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS E DIREÇÕES FUTURAS	85
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE	96
APÊNDICE 1.....	97

INTRODUÇÃO

As vertentes de discussão do tema sustentabilidade são tão diversas quanto a quantidade de significados que os sujeitos atribuem a esse conceito. No entanto, cabe-nos algumas reflexões: a partir de quais interpretações e buscando o alcance de quais objetivos, se desenvolvem ações em sustentabilidade no universo das organizações empresariais e do mundo do trabalho? Como se preparam as novas gerações de administradores para operarem em um contexto de crescente pressão pelo alcance de metas socioambientais? Que aprendizagens têm emergido dessas experiências do ponto de vista dos alunos das escolas de negócios?

O presente trabalho, que possui como tema central “o estudo da compreensão dos estudantes de Administração sobre a sustentabilidade”, discutirá à luz das teorias de Reflexão Crítica e Aprendizagem Transformadora as interpretações realizadas pelos estudantes dos cursos de graduação em Administração acerca do tema sustentabilidade, buscando de igual maneira discutir elementos da reflexão crítica presentes nos diferentes depoimentos reunidos ao longo da pesquisa.

No que se refere ao tema Sustentabilidade, segundo McWilliams e Siegel (2000), as discussões tem sido bastante profícuas, sobretudo considerando-se os últimos 30 anos. Enquanto muitas empresas e gestores se dedicam ao investimento social e ambientalmente responsável, muitos outros ainda permanecem imunes a esta tendência, sobretudo por construírem uma dicotomia entre desempenho social e financeiro. Muitos pesquisadores na área de gestão têm se dedicado a esclarecer melhor os impactos de um desempenho socioambiental responsável, porém, os resultados ainda se mostram inconclusivos, na medida em que estão direcionados sempre a resultados previamente considerados como positivo, negativo (FRIEDMAN, 1970) ou mesmo neutro (ULLMAN, 1985), ou seja, não se evidencia os reais elementos que motivam os investidores a acreditar nessa relação - investimento social/desempenho financeiro. Na leitura dos autores acima, observa-se, portanto, como condicionantes do investimento social privado, apenas o fato de ser ou não interessante para a empresa o resultado obtido por meio de uma ação sustentável.

Nesse cenário, dado que o desenvolvimento da sociabilidade humana deveria superar os interesses de mercado e ainda, que a degradação da natureza é tema

proeminente na literatura desde pelo menos a década de 1970 (SAWERS, 2000), somos convidados ao desenvolvimento de pesquisas que sugiram a investigação acerca da concepção crítica de formação do administrador na atualidade, conduzindo-o ao desenvolvimento de estratégias institucionais na busca por novas alternativas de intervenção, na direção ao atendimento de interesses difusos, ou seja, das organizações e também da sociedade, por meio de uma atuação político-ideológica.

Tais elementos nos levam à reflexão de que a formação profissional seria o eixo integrador para construção de uma conduta alinhada aos novos tempos, mobilizando a categoria de profissionais administradores para a adoção de uma consciência social mais ampla (MORIN, 2003), até então marginalizadas. Assim, percebe-se que uma ferramenta importante para o alcance deste objetivo pode ser a educação, pois o conhecimento propulsão a capacidade crítica necessária, superando, até mesmo, a perspectiva meramente instrumental e unilateralmente competitiva na formação, cujo único objetivo se direcionaria para o alcance de resultados de mercado (GADOTTI, 2000). Referindo-se especificamente a escolas de negócios, Paula e Rodrigues (2006, p. 13) afirmam que:

No Brasil, ainda são escassas as tentativas de recorrer à pedagogia crítica no ensino da Administração, tanto no que se refere à inserção de conteúdos alinhados com a epistemologia crítica nos currículos e programas de disciplina quanto ao estímulo de uma posição mais crítica dos alunos em relação aos conteúdos típicos dos cursos de Administração.

Uma nova forma de educar na formação profissional, portanto, faz-se necessária, rompendo, assim, com a perspectiva técnico-instrumental amplamente difundida pelas escolas de administração. Segundo Closs e Antonello (2010, p. 20):

Educar profissionais para administrar organizações, capacitando-os para o enfrentamento das responsabilidades e desafios presentes, requer possivelmente a busca de novos modelos e processos de ensino que provoquem a transformação do pensamento e possibilitem, concomitantemente, o tratamento das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais.

Tais discussões remetem a presente pesquisa a uma reflexão sobre o prisma da pós-modernidade, período histórico que determina significativos embates éticos e de emancipação universal, que circunda muitas das recentes discussões acerca do tema sustentabilidade.

Pós-Modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, e ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desnudificadas gerando certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural (...) (EAGLETON, 1998, p. 7, grifou-se).

Sua relação – da Pós-Modernidade – com a sustentabilidade dá-se pelo período histórico (a partir da queda do Muro de Berlim) de seu surgimento e da mobilização, a partir de então, seja no discurso do empresariado ou mesmo na agenda política dos diferentes governos, para ações que em alguma medida estejam direcionadas à redução dos impactos negativos, ambientais ou sociais. Assim, sugere-se que as discussões sobre sustentabilidade são frutos de conflitos ético-políticos e de sobrevivência inerentes ao desenvolvimento da sociedade a partir do Modo de Produção Capitalista (MPC), no período histórico então compreendido como pós-moderno.

Neste cenário, faz-se importante compreender a necessidade da elaboração de estratégias educacionais e formativas, por parte das instituições de ensino e também dos docentes, que conduzam os futuros administradores a interpretar criticamente a realidade, buscando alternativas viáveis aos desafios atuais de gestão e, sobretudo, a concepção transversal da sustentabilidade. Considerando, assim, que o circunstancial ou o dado concreto, o real, se constitui matéria para a análise dos processos históricos e de transformação dos cenários existentes.

Não se trata como na concepção idealista da história de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre no solo da história real; não de explicar a práxis a partir da ideia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material. [...] Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX, 1987, p. 55-56).

Na literatura e na prática docente podem ser encontradas importantes contribuições na condução de um projeto crítico de formação, a partir da aprendizagem transformadora. São tendências progressistas que, em contraposição às tendências hegemônicas de tradicionalismo e tecnicismo, possuem como base a busca pelo alcance da consciência social, no exercício do criticismo e da compreensão dos elementos fundantes da estrutura social (BATES; PEACOCK, 1989).

Uma possível alternativa para fazer avançar esta capacidade crítica apresenta-se por meio da teoria de Mezirow (1981), influenciado por expoentes como Paulo Freire e Jurgen Habermas e, possui reconhecimento pela formulação da Teoria da Aprendizagem Transformadora (TAT).

A TAT tem como principal objeto a reflexão crítica, compreendendo um processo metodológico de elaboração do conhecimento, a partir de uma visão crítica da realidade, por influência da tradição marxiana. Assim, considerando a importância da RC no processo de aprendizagem e nas experiências vividas pelos sujeitos, pode-se sugerir que também evidencia impactos sobre a construção das competências individuais.

Considerando que as competências individuais são resultado das vivências e experiências pelas quais passaram os sujeitos ao longo de sua vida (BITENCOURT, 2005), há a necessidade, portanto, da criação de espaços formativos que fomentem a condição do desenvolvimento sustentável para a aceção de valores orientados para a sustentabilidade “no” e “para o” desenvolvimento profissional do administrador. Muito embora, existam espaços formais e informais onde estas referências podem ser acessadas, faz-se relevante buscar, na especificidade da formação profissional em Administração, constituir espaços formativos que estejam comprometidos com a elaboração de estratégias educacionais que se alinhem as necessidades da construção de competências técnicas e de princípios alinhados à sustentabilidade.

Uma alternativa para o tecnicismo estéril (IAMAMOTO, 2000), dá-se por meio da compreensão de elementos diversos que constituem uma competência profissional. Para esta autora, deve-se privilegiar os aspectos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos do desenvolvimento profissional, compreendendo que o profissional da administração não atua “sobre a realidade”, mas, “na realidade”, buscando alternativas para readequá-la, alterá-la. Assim, ao versar sobre a realidade contemporânea, a partir de elementos da literatura, esta pesquisa parte do seguinte problema:

Considerando os alunos que estão em formação nas escolas de Administração com propostas de educar para sustentabilidade em seus projetos político-pedagógicos de forma interdisciplinar, como elementos de reflexão crítica emergem nos discursos dos discentes desta área, revelando aproximação com a ideia de aprendizagem transformadora para lidar com questões de sustentabilidade?

A partir do desenvolvimento da pesquisa, o trabalho terá como objetivo geral observar e refletir se há, e como se evidenciam no relato dos discentes elementos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora tendo em vista o propósito de educá-los para trabalharem no contexto da sustentabilidade.

São objetivos específicos:

- Descrever e analisar o projeto político-pedagógico e o currículo das escolas em que os discentes objeto de estudo foram formados, considerando o tema da sustentabilidade.
- Aproximar-se da realidade discente na perspectiva do conhecimento das formas contemporâneas de aprendizagem sobre o tema sustentabilidade.
- Viabilizar espaços de escuta aos sujeitos de pesquisa, analisando seus discursos e inferindo o nível de importância dada ao tema sustentabilidade.
- Observar a evidência de elementos da reflexão crítica e aprendizagem transformadora a partir dos relatos dos sujeitos de pesquisa.
- Relacionar elementos da RC e TAT com os discursos dos alunos do curso de Administração.

Serão sujeitos desta pesquisa alunos do curso de graduação em Administração de uma universidade pública, sediada na região oeste do estado de São Paulo. Tal escolha se dá pelo fato de a referida universidade evidenciar em seu Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) ¹ a existência do enfoque na sustentabilidade, como um dos eixos estruturantes de sua proposta pedagógica, além de apresentar-se, nesta perspectiva, como diferencial significativo naquele recorte territorial. Segundo o documento, são

¹ O Projeto Político Pedagógico de Curso é instrumento de expressão dos princípios de determinado curso em relação à ação educativa. Busca fundamentar a formação profissional propiciada por determinado curso demandando permanente construção, sendo elaborado, implementado e avaliado constantemente. Trata-se de um documento que norteará a IES em todo o processo de exercício da docência (LOMBARDO & RANALI, 2006).

quatro os motivos que justificam o enfoque em sustentabilidade do curso de Administração nesta Instituição:

- O histórico do processo de envolvimento da Instituição de Ensino Superior (IES) com o aspecto ecológico da região.
- Compromisso com a inovação acadêmica, desenvolvimento social, ensino, pesquisa e extensão.
- As competências da IES, historicamente constituídas.
- Os desafios do aspecto socioterritorial contrastante da região de Sorocaba, que compreende regiões de preservação ambiental, desenvolvimento industrial, agronegócios e agricultura familiar em alta escala.

O comprometimento com a sustentabilidade, assim, constitui-se como um dos diferenciais dos profissionais formados por esta IES, uma vez que o mercado e sociedade têm demandado dos profissionais a compreensão das relações estabelecidas entre homem, ambiente, tecnologia e sociedade. Evidenciada tal relação entre formação profissional e sustentabilidade, escolheu-se este campo para a pesquisa a partir do tema proposto.

1. A PÓS-MODERNIDADE E OS DESAFIOS DA SUSTENTABILIDADE

As características estabelecidas pelo modo de produção vigente em determinado período histórico, transformam a dinâmica social e econômica das diferentes sociedades, sobretudo, por meio do trabalho. A forma como o trabalho é desenvolvido e interpretado constituirá as estruturas fundantes da dinâmica social. A partir da visão epistemológica do pensamento marxiano, pode-se considerar como trabalho, qualquer forma de transformação da natureza a partir da intervenção humana, desde que haja clareza e consciência deste processo de construção (MARX, 2013). Assim, quando os seres humanos transformam a natureza para alcançar determinado objetivo, considera-se que tal objetivo esteja em consenso com o período histórico e com o modo de produção estabelecido, correlação que evidencia um imbricamento significativo entre trabalho e modo de produção de uma determinada sociedade.

A Revolução Industrial (RI), cujo apogeu se dá no século XIX, tem como principal característica o aspecto da acumulação do capital, elemento fundante do MPC. Neste período histórico, a natureza deixa de ser transformada pelo homem em subsídio direto à sua sobrevivência e passa a servir como combustível para o desenvolvimento e acumulação do capital. A matéria-prima passa então a ser utilizada como base do processo produtivo dos bens de consumo (produtos), que serão utilizados como valor de uso nas relações entre sociedade consumidora e mercado provedor. Há, portanto uma ampliação nos níveis de complexidade da vida social em diversos aspectos sejam eles trabalhistas (ANTUNES, 2000), ambientais ou sociais.

Neste contexto, há evolução do conceito de trabalho a partir de uma perspectiva do trabalho comunal para o trabalho alienado e, por consequência, nos impactos da relação que o ser humano estabelece com a natureza, antes de sobrevivência e, neste cenário, estendido à atualidade, de lucro. Bauman (2001) em sua obra dividirá a história da humanidade em dois períodos históricos – e não socioeconômicos – distintos, sendo eles a “Era Sólida”, marcada principalmente pela centralidade no aspecto material e a “Era da Modernidade Líquida”, que se dá no presente e tem como principal característica, aspectos relacionados ao conhecimento. Assim, o antigo discurso de que sem riqueza não havia tecnologia, na pós-modernidade, muda na defesa da tese de que sem o “saber” e o “avanço científico”, não se constrói riqueza.

O “saber” adquire status de valor de troca, na sociedade do conhecimento, estrutura na qual a produção de bens de consumo já está solidificada. Segundo Lyotard (2002), a matéria prima que era utilizada como valor de troca para produção de bens de consumo, no contexto Pós-moderno tem seu valor transformado em conhecimento, que então, passa a ter atribuído significativo valor, inclusive financeiro. O caráter da abstração, elemento predominante na leitura da realidade pós-moderna, se dá exatamente pela predominância das diferentes interpretações oriundas do universo do conhecimento, diferente de períodos históricos anteriores que mantinham centralidade em aspectos físicos e materiais, discutidos e conceituados por Bauman (2001).

Habermas (1990) defende a tese de que a Modernidade não teria sido superada e, em virtude deste fato, viveríamos em espaços paralelos quando a esfera lógico-racional está a serviço do “ser” e a realidade a serviço da “forma”, pois, segundo Rounaet (1987, p 230), a pós-modernidade estaria mais relacionada a “um estado de espírito, do que uma realidade já cristalizada”.

É passível de observação, o fato de não haver um consenso sobre o que se pode compreender por Pós-Modernidade, exceto o fato de suas características estarem profundamente demarcadas no modo de ser e no comportamento dos indivíduos e corporações ao longo do tempo, significativamente após o período demarcado como “Iluminismo” (Séc. XVIII) cujo, associado à RI gerou consequências sociais, econômicas e ambientais existentes até os dias de hoje.

1.1. O difuso e complexo conceito de “sustentabilidade”

Para discutir-se o tema em questão, se faz necessária a conceituação do termo “sustentabilidade”, compreendendo seu significado e impacto na sociedade contemporânea.

Sustentabilidade, em linhas gerais, pode ser considerada a partir da compreensão do desenvolvimento sustentável, ou seja, de atendimento às necessidades presentes, não comprometendo a disponibilização de recursos às futuras gerações (BRUNDTLAND, 1987), muito embora, conforme aponta Malvezzi (2013, p. 25) “a palavra sustentabilidade expressa um conceito sobre o qual se tem uma compreensão intuitiva, mas difícil de ser definido porque esconde uma ampla polissemia de sentidos”.

Na literatura, observa-se determinada centralidade de discussões sobre o tema “sustentabilidade”, no entanto, tem sido somado ao aspecto ambiental, discussões sobre a importância de um desenvolvimento sustentável também do ponto de vista social e econômico, constituindo-se, portanto, a compreensão de que ser sustentável compreende não apenas ações refletidas em nível ecológico mas, faz-se necessário igualmente considerar aspectos econômicos e sociais.

Parta Sachs (1993), são seis as dimensões da sustentabilidade, sendo elas:

- *Sustentabilidade ecológica*: versa sobre a preservação dos recursos naturais a partir de recursos renováveis e a limitação do uso de recursos naturais não renováveis.

- *Sustentabilidade econômica*: deve estar pautado na eficiência econômica a nível macrossocial e não apenas na perspectiva da lucratividade capitalista; segundo o autor, deve-se observar a importância de um desenvolvimento social equilibrado intersetorialmente.

- *Sustentabilidade social*: orientado para o combate às desigualdades sociais e pela busca na construção de políticas sociais que visem o pleno emprego e a consequente redução dos níveis de pobreza, assegurando qualidade de vida e igualdade no acesso a bens e serviços.

- *Sustentabilidade territorial*: a partir do combate às desigualdades territoriais entre regiões urbanas e rurais, buscando estabelecer estratégias que acentuem os níveis de desenvolvimento territorial, aumentando a capilaridade dos espaços.

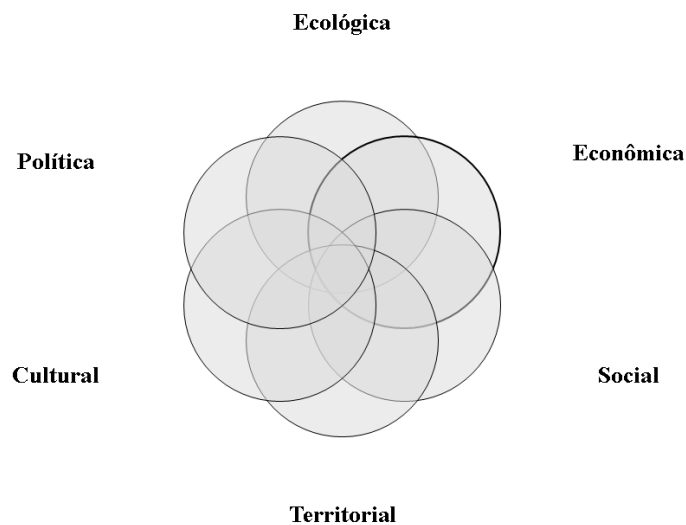
- *Sustentabilidade cultural*: consideração ao aspecto das culturais locais, a fim de garantir a persistência das manifestações culturais, garantindo a existência de equilíbrio entre a tradição e a inovação.

- *Sustentabilidade política*: refere-se à apropriação universal de preceitos pautados do respeito aos direitos humanos, pensar ações para a prevenção de conflitos internacionais, garantia da paz e da cooperação internacional, gerir o

patrimônio global e investir em ações de cooperação científica e tecnológica para atendimento dos interesses da humanidade.

Podemos pensar a organizações das dimensões da sustentabilidade, portanto, na seguinte perspectiva:

Figura 1 – Dimensões da sustentabilidade



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Sachs (1993).

Assim, a sustentabilidade pode ser compreendida, em sua amplitude, “como um conceito, uma prática ou uma utopia” (idem, p. 26). Esta concepção holística de sustentabilidade permeará o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que se espera dos estudantes de Administração pesquisados, que enxerguem este conceito em sua amplitude, e não apenas numa perspectiva de estratégia para o alcance de vantagem competitiva (BASSETO, 2007; MCWILLIAMS, 2000).

1.2. Impactos da lógica pós-moderna em relação à sustentabilidade

Muito embora ao longo do tempo as formas de organização social, bem como do trabalho, tenham sofrido mudanças, seus efeitos se apresentam agudamente evidenciadas no cotidiano de todos os povos. Embora tenhamos evoluído da simples exploração da

matéria prima a partir da natureza, para o que hoje convencionamos chamar de “sociedade do conhecimento” (DRUKER, 1999), mesmo havendo um amplo conhecimento sobre as consequências de nossas ações em relação à exploração de recursos naturais, seguimos com dificuldade em introjetar o aspecto da sustentabilidade em nosso cotidiano de forma holística.

Entendemos sustentabilidade como o que sugere Sachs (2004) ao mencionar a relevância de trabalharmos conjuntamente para o alcance do objetivo de tornar a sociedade economicamente viável, socialmente justa e sustentável em termos ambientais. Corroborando a afirmação de que

(...) a sociedade não mais aceita que externalidades negativas sejam lançadas sobre ela impunemente. Este cenário mais complexo aponta para a inevitabilidade da integração de princípios de sustentabilidade na espinha dorsal das estratégias de negócio das companhias. (FGV – CES, 2008 p.1)

As consequências da ação humana exploratória, social ou ambiental, se evidenciam concretamente, seja pelos profundos contrastes sociais existentes entre diferentes países, em função de cada dia mais estratificada divisão de classes (GIDDENS, 1994; 1996), ou mesmo pelo colapso ambiental ao qual estamos expostos em função da degradação do meio ambiente e em detrimento do processo produtivo de bens de consumo que, ao longo de décadas, foi desenvolvido sem qualquer tipo de assentamento jurídico-normativo, gerando danos irreversíveis ao sistema ecológico mundial.

No domínio da produção de mercadorias, o efeito primário foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas, etc.). A dinâmica de uma sociedade “do descarte”, como a apelidaram escritores como Alvin Toffler (1970), começou a ficar evidente durante os anos 60. Ela significa mais que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser. (HARVEY, 2007, p. 258)

O desenvolvimento capitalista em sua Era Sólida, portanto, deixou heranças consideráveis que devem ser administradas pelas gerações atuais e futuras para o resguardo da sobrevivência humana, promovendo, assim, a harmônica convivência entre

ser humano e meio ambiente. Tal consciência somente se faz presente, no entanto, a partir da Era da Modernidade Líquida, quando então, somos convidados para assumir a compreensão dos riscos que adquirimos ao sobrepor os aspectos infraestruturais ao sociais e ambientais (MARCUSE, 1968).

Faz-se importante observar que o aceite a tal convite tem se dado de maneira bastante paulatina. Assumir nossa responsabilidade com a sustentabilidade, não deve ser apenas comprometer-se com ações isoladas ou revisão de práticas de descarte, por exemplo. O compromisso com a sustentabilidade deve ser tão profundo, quanto os efeitos decorrentes de nossa negação ao tema ao longo da história. Rever nosso papel neste cenário, no entanto, não tem sido tarefa fácil.

1.3. O credo psicológico da pós-modernidade e a importante superação dos desafios em relação à sustentabilidade

Fukuyama (1992) sugere que com a derrocada do muro de Berlim, na década de 1990, o simbolismo de uma nova ordem social se encerra do ponto de vista paradigmático. Tal fato gera consideráveis consequências para o comprometimento político-ideológico por parte das diferentes sociedades. Significou, segundo ele, o encerramento de quaisquer alternativas para o sistema capitalista. Os impactos desta onda desistencialista refletiram em todos os níveis da vida em sociedade e, também, na sustentabilidade. A sustentabilidade, desta forma, como constructo, se compõe historicamente num dado momento de desconstrução e ausência de utopias (MARCUSE, 1969), o que acaba por lhe conferir uma acentuação nos níveis de enfrentamento deste fenômeno tão relevante.

Entende-se, portanto, para o desenvolvimento deste trabalho que, sem a acepção político-ideológica do conceito sustentabilidade (KEARINS, SPRINGETT, 2003; SPRINGETT, 2005), não há viabilidade de uma proposta inovadora de manutenção das condições sociais, econômicas e ambientais que estruturam toda a lógica de sobrevivência humana.

Todos, inclusive empresas privadas, tem sido convidados à reflexão sobre novas formas de interação com o tema em voga. Às empresas, solicita-se o rompimento com a perspectiva unicamente economicista em relação à sustentabilidade.

Assim como a criação de valor para o acionista exige desempenho em múltiplas dimensões, o desenvolvimento sustentável é também um desafio multidimensional. No entanto, a maioria dos gerentes de sustentabilidade a vêem não como uma oportunidade multidimensional, mas sim como um incômodo unidimensional. No entanto, os vários desafios associados com a sustentabilidade global, vistos através das lentes de negócios, podem ajudar a identificar estratégias e práticas que melhoram o desempenho em todos os níveis para os acionistas. Facilitando, desta forma, a criação de valor sustentável para a empresa. (HART, MILSTEIN, 2003, p. 58)

Na literatura em Administração, no entanto, ainda observa-se certa centralidade em discussões envolvendo sustentabilidade numa perspectiva estratégico-mercadológica (BOWMAN; AMBROSINI, 2000; HART; MILSTEIN, 2003; ORLITZKY; SIEGEL; WALDMAN, 2011), deixando-se de lançar mão do aspecto político-ideológico, importante elemento em discussões para alcance de novos padrões de sociabilidade que atendam interesses difusos. Se a literatura corresponde à prática observada, de que maneira a ela tem possibilitado a formação do Administrador na contemporaneidade?

Diante dos desafios impostos pela acepção do tema sustentabilidade, compreende-se que a formação do Administrador na atualidade deve superar o consenso padrão de um centralismo tecnicista e constituir um profissional competente, que saiba agir responsabilmente e seja reconhecido por isso.

Relacionando o tema sustentabilidade à formação profissional do Administrador, expõem-se significativos questionamentos sobre as formas como as IES estão conduzindo o processo formativo do Administrador, considerando os dilemas estabelecidos pela pós-modernidade, já expostos anteriormente. Nas palavras de Cruz (1993), o fato de as escolas serem uma das instituições que menos se alteram ao longo do tempo, pode contribuir para uma abordagem equivocada do termo sustentabilidade.

No presente período histórico vive-se uma alteração em nível paradigmático das formas de educar e desenvolver as estratégias para as diferentes formações profissionais. Nessa perspectiva, revela-se a importância de se readequar o papel das instituições de formação escolar, proporcionando aos alunos uma formação que viabilize a atuação em espaços que, sequer podem ser entrevistados (VALENTE, 1999). Assim, a educação reflexiva emerge na direção de situar o profissional para uma nova postura diante das demandas atuais, uma vez que a postura clássica do administrador focado em processos já não responde aos problemas presentes (PEREIRA, 1998) numa sociedade complexa, com interesses difusos e extremamente voláteis.

Entende-se, assim, que na relação entre educação para formação profissional e sustentabilidade, ainda existam espaços a serem desbravados na tentativa de romper com a abordagem clássica, pois ela

[...] não apresentou os resultados esperados nas últimas décadas, nem se mostrou capaz de atender à crescente complexidade da crise contemporânea. [...] essas limitações se devem, em grande parte, à inadequação entre o paradigma cartesiano-mecanicista, prevalecente na sociedade e ciência ocidentais, e os problemas que hoje atingem a vida social, o ambiente, a economia e a cultura. Segundo essa compreensão, as mudanças necessárias e desejadas exigem um novo paradigma integrador – ou holístico – que a educação ambiental não conseguiu colocar em prática, embora tenha reconhecido essa necessidade retoricamente. (LIMA, 2003 p. 109-110)

Assim, dada a emergência do tema sustentabilidade e seu recorrente esvaziamento conceitual na formação do profissional administrador, entende-se importante o desenvolvimento de pesquisas que tenham como objetivo, compreender como a formação deste profissional tem sido conduzida em relação à sustentabilidade.

1.4. A pós-modernidade e a formação do Administrador em relação à sustentabilidade

As tensões promovidas pela pós-modernidade não se assentam apenas na formação do Administrador, mas em toda estrutura educacional e social na medida em que permeia todo o desenvolvimento da sociedade. Não é correto considerar a pós-modernidade como um tempo novo que sobrepõe a um período anterior, mas a um momento histórico que se instaura tendo como vigas estruturantes, os excessos desconsiderados ao longo do processo histórico.

A dificuldade no reconhecimento deste período tão polêmico impõe à prática docente e ao desempenho discente, portanto, importantes reflexões para o exercício profissional. Propõe-se, neste período, uma nova racionalidade, não mais atrelada nos princípios instrumentais da educação iluminista, mas, de exercício da reflexão e construção da autonomia e, ainda, imprime no comportamento dos sujeitos sociais características muito peculiares uma vez que, a estrutura social é considerada como um

[...] grande número de condições pós-modernas que têm provocado um mundo com pouca segurança psicológica, econômica e intelectual para os jovens, visto que o mundo moderno, de certeza e ordem, deu lugar a um planeta no qual o tempo e o espaço são condensados no chamado espaço rápido (*speed space*) onde os jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vão vivendo progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 698).

A instituição escolar, em todas as suas dimensões tem revelado os impactos decorrentes da pós-modernidade e, em grande medida, tais características se evidenciam na formação profissional dos alunos, seja em detrimento da estrutura curricular dos cursos que negligencia conteúdos emergentes e contemporâneos, seja pela condução do processo de ensino-aprendizagem pelo docente (GADOTTI, 2000; LIMA, 2003), ou ainda pela dinâmica institucional que não compreende as particularidades do novo tempo, interagindo de forma fatigante nos processos relacionais do espaço da escola e não contribuindo com o desenvolvimento de novas competências, sobretudo, para a sustentabilidade.

Gadotti (2000) revela elementos importantes para a discussão sobre o processo de desenvolvimento da educação na atualidade. Sustenta a ideia de que apenas por meio do chamamento de novos paradigmas educacionais, será possível promover uma forma de educar alinhados com as necessidades do mundo real. Menciona que os clássicos paradigmas – positivismo ou marxismo – já não são coerentes maneiras de visualizar as relações estabelecidas na sociedade. Assim, pensar na educação do futuro, pressupõe a abordagem de temas emergentes, cuja pauta gire em torno de problemas contemporâneos. O autor defende a importância da abordagem da sustentabilidade:

Sustentabilidade – O tema da sustentabilidade originou-se na economia (“desenvolvimento sustentável”) e na ecologia, para se inserir definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação/deterioração do planeta? (GADOTTI, 2000 p. 10)

As teorias sobre educação para a sustentabilidade para Springett (2005) vêm sendo pensadas a partir de três abordagens sobre o tema:

- *Educação no meio ambiente*; desenvolvimento de estratégias educacionais que fomentassem a prática educativa de maneira experiencial, em relação ao meio ambiente.
- *Educação sobre o meio ambiente*; abordagens educacionais que se utilizam do meio ambiente como matéria prima para estudo e fornecimento de informações e conteúdos.
- *Educação para o meio ambiente*; representa uma intenção de ruptura com as abordagens hegemônicas em relação ao meio ambiente, ao inserir elementos como criticidade e relações políticas estabelecidas em relação ao meio ambiente, buscando instrumentalizar os alunos para um entendimento amplo da questão em voga.

No entanto, compreender temas contemporâneos, esvaziando-os de seu significado subjetivo e político-ideológico, não se constitui como uma evolução do tema e, é neste sentido que esta dissertação se posiciona. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011, p. 26) afirmam que

Os educadores têm desempenhado um papel estratégico e decisivo na inserção da educação para a sustentabilidade, qualificando os alunos para um posicionamento crítico ante a crise socioambiental, tendo como horizonte a transformação de hábitos e práticas sociais e a formação de uma cidadania ambiental que os mobilize para a questão da sustentabilidade em seu significado mais abrangente.

Mas, de que maneira os discentes tem recepcionado o conteúdo apresentado pelos professores? De que forma os alunos da graduação em administração percebem as informações recebidas e as aplicam à realidade e os mobilizem para intervenções significativas?

Nas palavras de Lima (2004), por muito tempo a sustentabilidade vem sendo abordada a partir da perspectiva da educação ambiental. Embora esta tenha importante contribuição para popularização do tema, quando centralizada, acaba por não considerar a amplitude dos temas em sustentabilidade, promovendo uma discussão conservacionista e esvaziada de aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, privilegiando a abordagem das consequências e não discutindo com profundidade as causas. Sugere-se, portanto, que a reflexão crítica se constitua como estratégia para o alcance de uma

aprendizagem que transforme os pontos de vista discentes, seja uma alternativa para o processo formativo do administrador, diante dos presentes dilemas revelados.

2. REFLEXÃO CRÍTICA PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

2.1. Sustentabilidade como elemento da formação profissional

Considerar o tema sustentabilidade na formação profissional do administrador não é tarefa das mais fáceis, sobretudo no cenário brasileiro em que ainda permanece hegemônica a existência de escolas de negócios com foco unilateralmente direcionado à formação de profissionais numa perspectiva clássica ou, aquela que fomenta o fortalecimento da hegemonia social e reprodução do paradigma social dominante (PSD) (SPRINGETT, 2005).

O PSD, sob a ótica de Springett (2005), se constitui como o modelo de desenvolvimento organizacional vigente e possui como principal característica o sobressalto a questões financeiras, tratando o aspecto socioambiental apenas como apêndice do econômico.

No sentido da manutenção do PSD, a formação profissional dos administradores pelas escolas de negócios ainda apontam para a preocupação orientada e centralizada nos resultados organizacionais, sem perpassar aspectos relacionados à sustentabilidade.

Isso se torna particularmente verdadeiro quando se pensa nas estruturas dos currículos tradicionais dos cursos de administração. Tendo sua origem como administração de empresas no Brasil em 1946 com a Escola Superior de Administração de Negócios de São Paulo (Esan), os cursos privilegiam a formação de administradores, cujo principal objetivo continua a ser a melhor combinação de recursos para obter maior produtividade e lucratividade. (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012 p. 41)

Wu et al. (2010) apontam que um passo importante para o alcance de novas formas de interpretação da realidade por meio dos administradores, será dado por meio do redirecionamento de sua formação profissional e, para tanto, menciona a importância da reforma curricular das Instituições de Ensino Superior (IES). Wu et al. (2010) pesquisaram por meio de instituições de

acreditação de currículos escolares, a estrutura curricular de 642 IES pelo mundo, na tentativa de revelar o resultado da comparação entre currículos das escolas de negócios em diferentes regiões e também, as formas como os currículos escolares evidenciavam as reflexões sob o aspecto da sustentabilidade.

Como resultado do trabalho, Wu et al. (2010) observaram que do total das IES que tiveram seu currículos estudados, apenas 6% destas, possuíam disciplinas diretamente relacionadas à sustentabilidade em seus currículos. Observa-se certo equilíbrio na distribuição dos tipos de disciplina, quando 56.6% das IES que optaram por inserir o tema "sustentabilidade" são relacionadas a disciplinas obrigatórias e 43.4% são eletivas. Segue distribuição no quadro abaixo:

Quadro 1 - Classificação dos Cursos Relacionados à Sustentabilidade

Classificação dos Cursos Relacionados à Sustentabilidade	
Classificações	Global %
Obrigatórias	56.6
Eletivas	43.4

Fonte: Wu et al. (2010, p. 525)

Dos resultados obtidos na extração de informações sobre sustentabilidade a partir dos currículos de diferentes IES, os autores apontam ser “crucial examinar os métodos de ensino que as escolas de negócios estavam adotando para entregar a abordagem em sustentabilidade aos alunos, em sala de aula” (WU et al., 2010 p. 528). Foi também observado que em sua grande maioria, os formadores utilizavam-se de estudos de caso (104) e discussões em sala de aula (81).

Na tabela abaixo, Wu et al. (2010) evidenciam os principais temas trabalhados pelas IES que tiveram seus currículos estudados, sendo que a sustentabilidade a partir da "ética", é a mais recorrente.

Quadro 2 - Dez mais frequentes assuntos em sustentabilidade

Dez Mais Frequentes Assuntos em Sustentabilidade		
Conteúdo do Curso	Ranque	Frequência
Ética	1	294
Sustentabilidade	2	71
Responsabilidade Social Corporativa	3	52
Desenvolvimento Sustentável	4	42
Recursos Naturais	5	38
Energia	6	34
Diversidade Cultural e Entendimento Intercultural	7	30
Mudanças Climáticas	8	29
Segurança e Paz Mundial	9	20
Ecologia	10	19

Fonte: Wu et al. (2010, p. 528)

Em pesquisa similar a de Wu, Gonçalves-Dias, Beloque e Herrera (2011), buscaram analisar por meio de pesquisa exploratório-descritiva, a partir de dados primários e secundários, os currículos de algumas IES brasileiras a partir de suas abordagens em sustentabilidade e obtiveram os seguintes resultados:

Quadro 3 - Mapeamento da abordagem curricular para inserção da temática sustentabilidade em cursos de Administração no Brasil

Mapeamento da abordagem curricular para inserção da temática sustentabilidade em cursos de Administração no Brasil			
INSTITUIÇÃO	OFERTA DE CURSO EM ADMINISTRAÇÃO	COMO A SUSTENTABILIDADE É ABORDADA	SÍNTESE DOS ATRIBUTOS, VALORES
Centro Universitário SENAC (SP)	Curso de graduação em administração e gestão ambiental	Temática integrada ao projeto pedagógico do curso que atualmente está sofrendo mudanças significativas.	Projetos interativos que analisam o contexto social, econômico e ambiental, tanto da sociedade quanto dos ambientes de negócios.

Fundação Getúlio Vargas Easp-FGV	Curso de graduação em administração e administração pública. Especialização em sustentabilidade (Centro de Estudos em Sustentabilidade)	Formato disciplinar no curso de administração. Disciplina optativa – gestão ambiental, disciplina optativa – Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) – de natureza transdisciplinar, propõe uma educação transformadora para a sustentabilidade.	Atuação no âmbito da pesquisa, do ensino e extensão. Contribuição para a emergência de líderes com visão estratégica e sustentável, sob o enfoque da teoria da complexidade.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Graduação e pós-graduação em administração e curso tecnológico em gestão ambiental.	Formato disciplinar na graduação e no tecnológico. Disciplina gestão ambiental optativa. Disciplina sustentabilidade obrigatória para último semestre do curso de administração.	Princípios orientadores no âmbito da pesquisa, do ensino e extensão em 4 pilares da educação do futuro conforme Unesco, porém esbarra nos entraves burocráticos de governança que impedem a capilaridade por todas as áreas na instituição.
PUC Minas - Fundação Dom Cabral	Graduação e pós-graduação em administração.	Formato disciplinar/modular disciplina gestão ambiental optativa para graduação em Administração.	Atuação no âmbito da pesquisa, do ensino e extensão.
	Especialização gestão de negócios.	Formato disciplinar/modular.	Visão da sustentabilidade integrada aos negócios.
Universidade Federal do Espírito Santo	Ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação.	As ações envolvem produção de seminários, encontro de pesquisadores, produção de pesquisas, debates, relação com o poder público.	Considera a complexidade e cartografia social. Constitui-se como um movimento. Integra uma rede de pesquisadores, envolvendo a Teia da USP.
Universidade Mackenzie	Graduação e pós-graduação em administração.	Formato disciplinar no curso de Administração.	Olhar pluri-institucional ético. Expansão esbarra no tradicionalismo e conservadorismo da instituição.
Universidade Metodista (S. B. Campo)	Cursos de graduação em gestão ambiental e administração.	Não se constitui disciplina, mas está integrada no planejamento estratégico, na formação e nas práticas dentro do campus.	Base teórica da Carta da Terra. Método do Shumacher College, utilizando Teoria Gaia; Visão integrada e ecologia profunda.

Universidade de São Paulo (USP)	Curso de graduação e pós-graduação em administração (FEA-USP).	Formato disciplinar no curso de administração com disciplina optativa – gestão empresarial e meio ambiente.	Atuação no âmbito da pesquisa, do ensino e extensão. Parte da premissa de que a integração de pesquisadores para pesquisa, reflexão e disseminação de conhecimento sobre educação ambiental deve ser feita sob o enfoque complexo.
	Gestão ambiental (Esalq-USP).	Formato disciplinar/modular – tradicional.	
	Gestão ambiental (EACH-USP).	Formato interdisciplinaridade e metodologia baseada na resolução de problemas.	
	Teia (Laboratório de Educação Ambiental) atende a vários cursos.	Espaço cooperativo que aglutina pesquisa, reflexão e disseminação de conhecimentos sobre educação ambiental.	

Fonte: Gonçalves-Dias, Beloque e Herrera (2013, p. 127-129)

As autoras concluem, a partir da análise, que "muito pouco se tem feito para institucionalização da temática sustentabilidade da graduação" (GONÇALVES-DIAS, BELOQUE, HERRERA 2011, p. 132) e que a abordagem da temática se dá na medida em que determinados professores compreendem como importante o tema e o inserem na agenda da disciplina. Concluem ainda que o tema em si se apresenta como importante desafio para os próprios docentes, uma vez que muitos abordam de maneira muito genérica o conceito, pela própria ausência de conhecimento do tema.

A partir desta análise, estabelecem-se elementos importantes para ponderação sobre um provável ônus na aprendizagem dos futuros administradores para a construção de competências profissionais que os conduzam ao desenvolvimento profissional alinhado com as demandas do mercado em relação ao tema sustentabilidade.

2.2. Contribuição das IESs para a formação de alunos mais reflexivos

Embora a discussão sobre a estrutura curricular dos cursos de graduação não sejam o objeto primordial de pesquisa deste trabalho, concorda-se com Jacobi, Raufflet e Arruda (2011, p. 28) ao afirmarem que:

As instituições de ensino superior não estão apenas educando as futuras gerações para tomadores de decisão, tais instituições têm papel importante na trajetória para um futuro global mais sustentável. Tal papel é exercido por meio de três componentes: 1. os espaços de formação, intercâmbio e educação; 2. os espaços de pesquisa e geração de ideias; e 3 as organizações per se, com orçamentos e processos de tomada de decisão.

Springett (2005) destaca a ausência de uma abordagem político-ideológica na condução do tema “sustentabilidade”. Chama a atenção de que “o ponto de início para a compreensão de uma teorização crítica da educação para a sustentabilidade é a concepção ideológica” (SPRINGETT, 2005 p. 147). Tillbury e Wortman (2004) fomentam a importância de um questionamento aprofundado da estrutura social, política e econômica, ao sugerirem que a competência reflexiva é necessária para a apreensão coerente a partir da educação para a sustentabilidade. Segundo eles, aprender e exercer o questionamento constante aos sistemas de princípios, reconhecendo hipóteses e construindo perspectivas por meio da habilidade crítica e do exame das estruturas econômicas, ambientais, sociais e culturais é necessário.

Neste sentido, compreende-se que o alcance de uma formação que considere aspectos político-ideológicos na discussão da sustentabilidade pode propulsionar uma ruptura com a perspectiva hegemônica no desenvolvimento de “práticas sustentáveis”, pautadas pelo tecnicismo, sob a égide de interesses unicamente econômicos. No entanto, se conforme apontado na literatura, o atual momento histórico se destaca pela ausência de ideologias (FUKUYAMA, 1992) e, neste cenário, readquirir o elemento ideológico para uma significativa compreensão do tema “sustentabilidade” e ter clareza das estratégias a serem utilizadas para promoção de uma consciência crítica por parte dos futuros administradores são aspectos que demandam significativa atenção dos docentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que um elemento importante para o alcance de tal compreensão sobre o tema é a “crítica”, ou seja, o alcance de um entendimento sobre a sustentabilidade que supere o aparente.

Embora países como Grã-Bretanha e Estados Unidos já tenham evidenciado a preocupação na vinculação entre educação crítica e gestão em seus

currículos, no Brasil, ainda são incipientes as tentativas de construção de propostas pedagógicas no campo da administração, que apontem na direção de criar

[...] sociedades e lugares de trabalho livres de dominação, em que todos os membros têm igual oportunidade para contribuir para a produção de sistemas que venham ao encontro das necessidades humanas e conduzam ao progressivo desenvolvimento de todos. (ALVESSON; DEETZ, 1996, p. 238)

Assim, viabilizar uma compreensão mais aprofundada sobre sustentabilidade a partir de uma perspectiva crítica da conjuntura social e ambiental vigente, exige repensar as formas e as referências paradigmáticas de interpretação da realidade, torna-se cada vez urgente na formação do administrador.

Jacobi, Raufflet e Arruda (2011, p. 27) sugerem que:

A sustentabilidade como novo critério básico e integrador pode fortalecer valores coletivos e solidários a partir de práticas educativas contextualizadoras e problematizadoras, que, pautadas pelo paradigma da complexidade, apóiem para a escola e para outros ambientes pedagógicos uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental. (grifou-se)

Neste sentido, reavaliar as estratégias de ensino e abordagens paradigmáticas pode apontar para a direção de estratégias mais coerentes com as necessidades contemporâneas dos alunos em relação à discussão do tema sustentabilidade.

2.3. A Sustentabilidade sob a ótica da Reflexão Crítica

Como visto, para Springett (2005), é importante partir de uma reflexão crítica (RC) para análise do tema sustentabilidade, em sua concepção, apenas nesta perspectiva seria possível alcançar engajamento por parte dos alunos. A autora parte deste pressuposto na medida em que evidencia em sua análise que a profundidade demandada pelo tema apenas é alcançada quando se supera em nível analítico o PSD. Nesse sentido, levanta crítica à abordagem tradicional do

tema, quando tratado ainda numa perspectiva disciplinar e não holística, como parece ser importante.

Sydow (2012) defende o argumento de que para ensinar sustentabilidade, faz-se necessária a abordagem a partir de uma lógica transdisciplinar que viabilize o desenvolvimento de uma prática reflexiva por diferentes profissionais, conduzindo-os a uma postura envolvida e engajada em relação ao discurso sustentável, na busca por viabilizar a criação de uma postura transformadora a partir da prática profissional em organizações e como cidadão na sociedade.

Sterling (2010) também defende a necessidade de transformação nas formas de abordagem do tema sustentabilidade. Acredita que por meio da subjetivação dos conteúdos e princípios sustentáveis, por meio do aprendizado reflexivo, será possível superar a trivial abordagem tecnicista. Nesse sentido, a literatura aponta para o fato de que a maneira como o tema sustentabilidade vem sendo tratado pelas escolas de negócios, não atende aos desafios e necessidades estabelecidas (STERLING, 2001).

A partir dessa significação e observando as demandas presentes na realidade, revela-se a importância de pensar estratégias que viabilizem a formação profissional do administrador na atualidade, com vias à construção de uma nova maneira de desenvolvimento dos negócios, uma vez que as organizações empresariais

[...] afetam direta ou indiretamente a vida da maioria da população do globo terrestre, seja na forma de geração de emprego e de renda, na produção de bens e serviços ou na criação de subprodutos intencionais e não intencionais que trazem resultados tanto benéficos, como nocivos à sociedade e ao meio ambiente (CLOSS; ANTONELLO, 2010 p. 20).

Assim, além da função clássica de direcionar a organização para a aquisição de uma postura mais competitiva, com foco na obtenção dos melhores resultados financeiros, a formação do administrador na atualidade solicita uma atuação voltada também para aspectos sociais e ecológicos, demandando profundidade nas análises de conjuntura que permeiam a prática do profissional. Numa alusão ao aspecto ambiental, Andrade, Tachizawa e Carvalho (2002, p. 179) afirmam:

A expansão da consciência coletiva em relação ao meio ambiente e a complexidade das atuais demandas ambientais que a sociedade repassa às organizações induzem um novo posicionamento por parte das organizações diante de tais questões. [...] Fica evidente que a formação de recursos humanos, dentre eles a do profissional generalista ou aquele especializado, ambos graduados por escolas de Administração, é requerida em todas as direções e níveis nas quais se processa o novo padrão da gestão ambiental em suas dimensões de conteúdo, forma e sustentação.

Uma alternativa que tem sido fomentada no campo da Administração, para aquisição de uma leitura mais holística da realidade: a aprendizagem transformadora. Por meio da aprendizagem transformadora, espera-se que os alunos adquiram consciência de seu papel na realidade social, perpassando a esfera da crítica, condicionando-se a assumir uma postura epistemológica (FREIRE, 1980). Essa abordagem conduziria os alunos a uma interpretação mais aprofundada dos fenômenos sociais, atribuindo-os a compreensão de fatores societários na medida em que se dirigiria necessariamente a interseção entre o papel individual e o nível societal, uma vez que tais esferas são consideradas como coexistentes e inter-relacionadas diretamente.

Closs e Antonello (2010), ao mapear e avaliar as produções científicas na área da Administração dos anais do Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, de 2002 a 2005, observou que no tangente à RC as produções ainda são bastante incipientes, pois,

[...] entre as críticas levantadas pelos autores brasileiros, destacam-se a carência de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, voltada para a inserção crítica dos indivíduos na sociedade; há ênfase excessiva em técnicas; a ausência de preocupação com valores e atitudes. (CLOSS; ANTONELLO, 2010 p. 22).

Aplicada à formação em Administração, a RC, por meio da aprendizagem transformadora "abriria, desta forma, a possibilidade de uma educação que vise à inserção crítica do gestor na sociedade, incorporando a dimensão ética, socioeconômica, política, cultural e histórica no processo de ensino e aprendizagem" (CLOSS; ANTONELLO, 2010 p. 32), ou seja, a RC viabilizaria alternativas de recondução das estratégias empresariais, observados os aspectos

da *triple bottom line* da sustentabilidade, na contramão de já existentes questionamentos sobre a relevância de investir-se em negócios sustentáveis (BERCHICCI; KING, 2007).

2.4. A reflexão crítica na perspectiva de Mezirow

A RC inerente à aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1991, 1995, 1996; CRANTON, 1994, 1996), refere-se a um processo cujo objetivo gera impactos no quadro de referências na educação de adultos. Os quadros de referência são compreendidos como estruturas de hipóteses através das quais entendemos nossas experiências.

Por meio de estratégias educacionais permeadas pela aprendizagem transformadora, espera-se que o quadro de referência dos alunos seja mais amplo, na medida em que superam os conceitos pré-existentes e sejam capazes de integrar mais elementos de sua experiência vivida, abrangendo fatores que no geral, seriam desconsiderados.

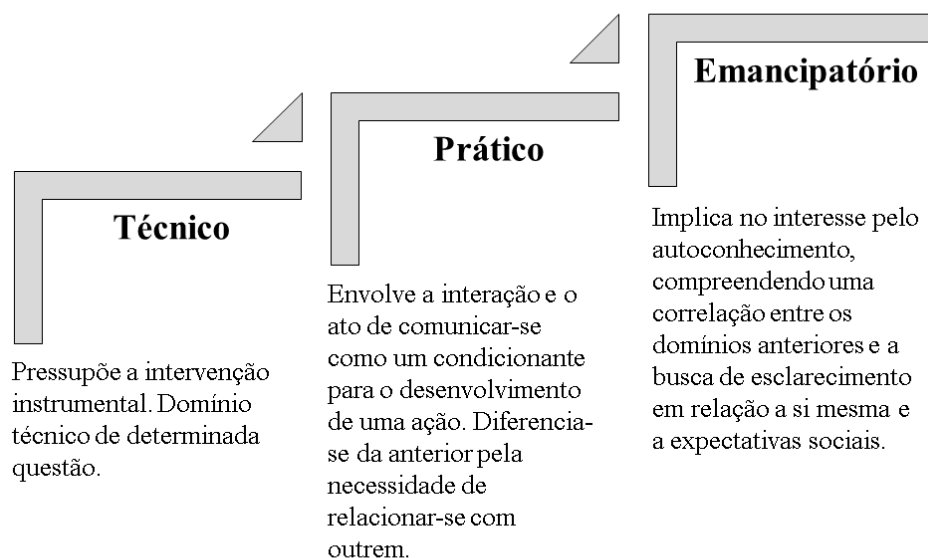
Segundo Mezirow (1998, p. 190), a partir das contribuições de Cranton (1996), a aprendizagem na perspectiva transformadora é “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações” e tem três tipos de códigos existentes:

- a) *sociolinguísticos*; que tem relação com as normas e convenções sociais pré-estabelecidas.
- b) *psicológicos*; que tem relação com os traços da personalidade de cada sujeito.
- c) *epistêmicos*; que tem relação com os estilos de aprendizagem de cada aluno.

Pode-se afirmar que a leitura de Mezirow para a RC, seja considerada como um caminho para o alcance da Aprendizagem Transformadora. Habermas contribui fortemente para a construção do modelo de RC apresentado por

Mezirow, sobretudo, na perspectiva do estabelecimento de domínios que conduzem o aprendiz ao alcance da Aprendizagem Transformadora:

Figura 2 – Domínios da aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Mezirow (1981)

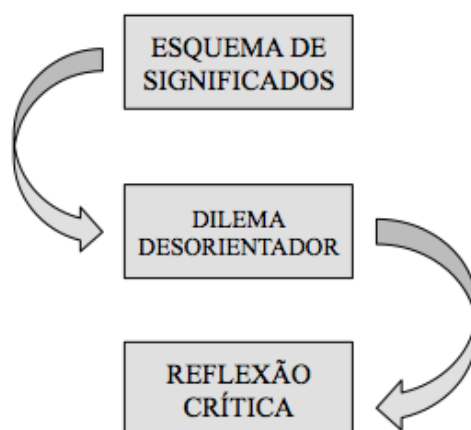
Com o objetivo de estruturar sua análise sobre o domínio emancipatório, Mezirow (1981) se debruça sobre o pensamento de Paulo Freire (1981), de que a transformação da realidade apenas se dará a partir do momento em que o indivíduo se enxerga como sujeito social e toma consciência da real condição material da exploração à qual ele e os demais sujeitos sociais estão inseridos em detrimento do MPC. Freire (1981) acredita que ao dar-se conta da condição antiética e insustentável da exploração a qual estão submetidos, os sujeitos sociais tenham condição de promover a mudança. Assim, apenas por meio de uma reflexão profundamente crítica, o sujeito é capaz de mobilizar ações revolucionárias num cenário de perene degradação.

Na concepção de Mezirow, portanto, o objetivo central da RC é potencializar o surgimento da revisão de pressupostos, ou seja, conduzir os sujeitos e rever sua maneira de conceber o mundo e as relações nele estabelecidas. Pretende-se que por meio da RC, o sujeito seja municiado para enxergar e enfrentar dilemas desorientadores em relação a seus princípios a

partir de sua vivência cotidiana, em meio às coalizões de força às quais estará exposto ao longo de sua trajetória (MEZIROW, 1981).

A reflexão é, na ótica de Mezirow (1994), a principal ferramenta de enfrentamento ao que ele conceitua como esquema de significados. O autor menciona que há, em geral, uma grande dificuldade de aprendizagem a qualquer que seja o conhecimento que não esteja ajustado às estruturas de significado pessoais dos sujeitos. Esses significados pessoais constituiriam o esquema de significados que, apenas é desconstituído ou flexibilizado por meio da revisão de pressupostos e através da reflexão.

Figura 3 - Trajetória da reflexão crítica



Fonte: Elaborado pelo autor.

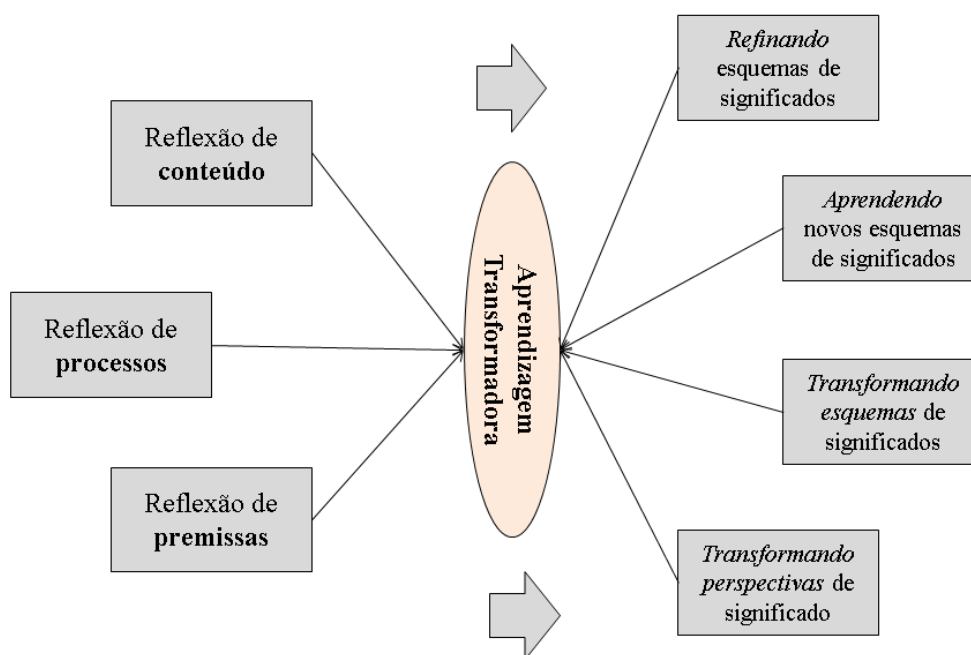
A RC, assim, encoraja os sujeitos a questionar sua maneira de enxergar e interpretar os fenômenos sociais, alimentando seus argumentos e também o surgimento de hipóteses, superando o senso comum e as perspectivas hegemônicas de interpretação da realidade.

Mezirow (1991) aponta três tipos de reflexão, sendo elas as de *conteúdo*, *processos* e *premissas*. As reflexões de conteúdo se preocupam em examinar o conteúdo de um problema, as de processos terão centralidade na revisão das estratégias para resolução de problemas práticos enquanto a reflexão de premissas ocorre quando o problema em si é questionado. Podemos afirmar, portanto, que a RC na perspectiva de Mezirow se dá no processo lógico-racional de elaboração do pensamento sobre determinado assunto. Neste caso, a

sustentabilidade em sua relação com os aspectos sociais, econômicos e ambientais.

Assim, a mudança no esquema de significados, que vai propulsionar o dilema desorientador se dá mais comumente nas reflexões de conteúdo ou de processos cujos aprendizados transformativos se dividem em quatro tipos, como na figura abaixo:

Figura 4 - Tipos de reflexão crítica



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Mezirow (1991).

A RC dos pressupostos e questionamento das estruturas de significados é conceito central da obra de Mezirow, cuja comensurabilidade com o presente trabalho se evidencia, na medida em que, como apresentado anteriormente, será perseguido como objetivo central, o desvelamento da existência de uma formação que conduza o aluno do curso de graduação em Administração a um dilema desorientador, observando a forma do exercício da RC dos alunos a partir de seu discurso em relação à sustentabilidade.

2.4.1. Evolução da teoria da Aprendizagem Transformadora de Jack Mezirow

No quadro abaixo, expõe-se as principais características do pensamento de Mezirow sobre aprendizagem transformadora ao longo do tempo, no qual o teórico passa a compreender uma série de elementos até então desconsiderados de sua análise sobre o processo de aprendizagem, entre eles aspectos psicológicos, emocionais e afetivos:

Quadro 4 - Sumário da Teoria Transformativa de Mezirow - Série histórica (1978 - 2006)

Sumário da Teoria Transformativa de Mezirow por ano e elementos salientes	
Ano	Elementos salientes
1978	– Proposta inicial das 10 fases de sua teoria
1981	– Adapta os três domínios do aprendizado em Habermas (1971): técnico, prático e emancipatório.
1985	<ul style="list-style-type: none"> – Expande a teoria compreendendo os aspectos instrumentais, e dialógicos de aprendizagem auto-reflexiva – Define o esquema de significados e de perspectivas – Introduce os três processos de aprendizagem: aprendendo entre o esquema de significados, aprendendo novos esquemas e aprendendo a partir da transformação de significados.
1991	<ul style="list-style-type: none"> – Adiciona mais uma fase, salientando a importância da alteração das relações existentes e das futuras relações – Amplia a noção anterior que parecia distorcida, sobre os significados – Argumenta que há três tipos de perspectivas de significados, sendo elas: epistêmica, sociolinguística e psicológica. – Apresenta três tipos de reflexão: conteúdo, processo e premissa

1995	<ul style="list-style-type: none"> – Salienta a importância da reflexão crítica na perspectiva transformadora
1996	<ul style="list-style-type: none"> – Articula a reflexão crítica a reformulação de pressupostos, objetivos e subjetivos
2000	<ul style="list-style-type: none"> – Apresenta uma revisão da aprendizagem transformadora, a partir da elaboração e revisão de suas terminologias originais – Reconhece a importância do aspecto afetivo, emocional e social em relação a aprendizagem transformadora – Introduce hábitos da mente e pontos de vista
2003	<ul style="list-style-type: none"> – Fornece uma definição clara de sua teoria
2005	<ul style="list-style-type: none"> – Debate com Dirkx na 6ª Conferência Internacional de Aprendizagem Transformadora, na qual admitiu que dois pontos de vista poderiam coexistir (Dirkx, Mezirow e Cranton, 2006)
2006	<ul style="list-style-type: none"> – Apresenta uma visão geral da aprendizagem transformadora – Expande sua teoria em relação a teoria construtivista, psíquica, terapia do esquema e individuação

Fonte: KITCHENHAM (2008, p. 110).

Numa proposta evolutiva da discussão desenvolvida por Mezirow, associada ao aspecto da aprendizagem, Sterling (2010) defende que o desenvolvimento de estratégias clássicas de abordagem da sustentabilidade não se constitui como ferramenta útil para o enfrentamento aos desafios que o atual contexto socioambiental nos demanda (ensino este em que a educação é centralizada na figura do aluno, com métodos pedagógicos enrijecidos). Sterling (2010) propõe que para além do papel do professor, a tomada da responsabilidade pela abordagem profunda da sustentabilidade deve também ser responsabilidade das IESs. É no reconhecimento deste comprometimento tridimensional (aluno, professor e IES) que se assenta a proposta de aprendizagem transformadora de Mezirow a partir da abordagem de Sterling (2010), gerando o que se pretende alcançar de impacto na formação do administrador, que seria um profissional com foco holístico, ou seja, pautando sua prática para o alcance do crescimento econômico, do progresso social e da

redução no processo de deterioração ambiental, do resguardo das atividades culturais e de respeito ao espaço territorial.

Nesta perspectiva, Sterling (2010) propõe que o cerne da abordagem da sustentabilidade, é permeada pela alteração do ponto de vista epistemológico das IESs. Cujo tema deve ser desenvolvidos transversalmente e não apenas numa perspectiva disciplinar. Isso demandaria um rompimento importante com a visão clássica de abordagem curricular das instituições, cujas no prisma do autor, possuem tendência mercantilista, centradas na formação de profissionais com foco no alcance de resultados financeiros imediatos e pouco reflexivos, numa relação de consumo da educação, encarando-a como um produto a ser entregue pelas IESs em relação aos alunos.

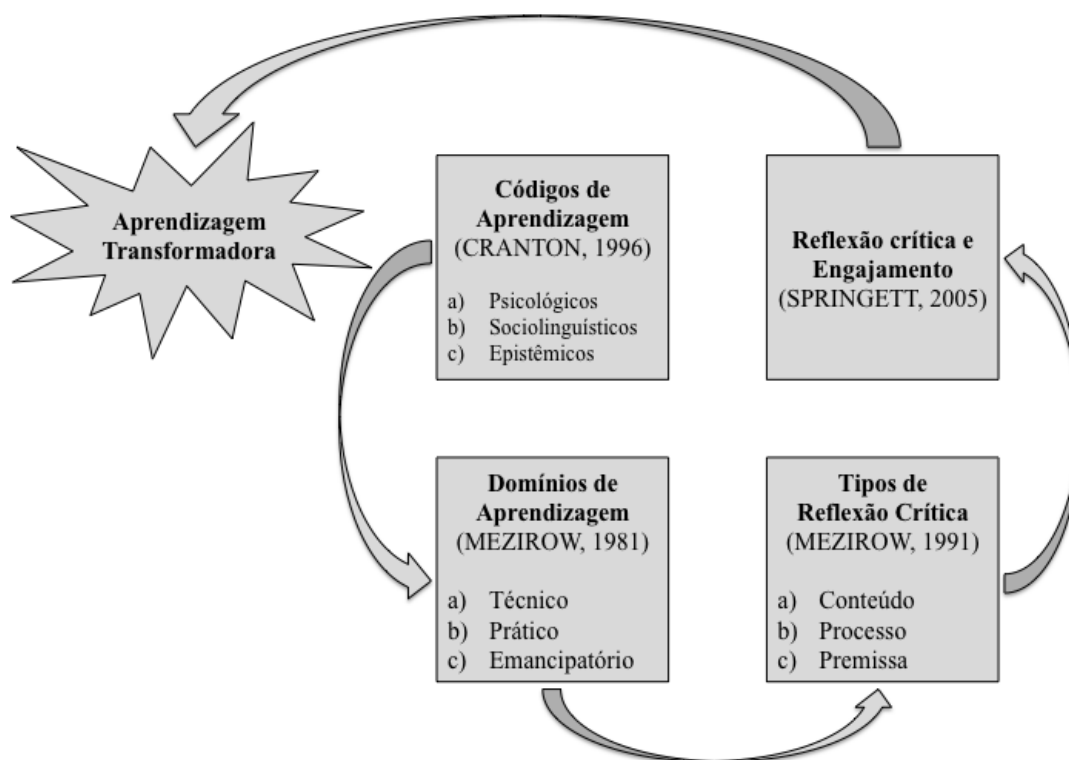
No entanto, observa-se também e, em sobremaneira nos últimos anos, o crescimento de IESs afirmando comprometimento na abordagem de aspectos relacionados a sustentabilidade, sobretudo, por haver a compreensão de que a sustentabilidade é um elemento contemporâneo importante para a formação profissional do administrador, sobretudo ao se avaliar o papel deste tema em relação à estratégia organizacional.

O questionamento central deste trabalho, patrocinado pela discussão literária de Sterling (2010) é: este compromisso declarado converteu-se em ação executada pelas IESs ou trata-se apenas de uma associação filosófica e nada executiva da questão?

Para subsidiar esta discussão, portanto, parte-se da teoria de Mezirow, a qual considera-se como a mais completa e consolidada do ponto de vista de revisões e ressignificações, busca-se sugerir que uma alternativa viável para que o profissional administrador assuma sua responsabilidade sobre o tema sustentabilidade, é a formação a partir da tentativa de uma abordagem da aprendizagem transformadora, a partir da RC. Através da oferta ao estudante da possibilidade de análise crítica da realidade, expondo-o a um dilema desorientador e conduzindo-o ao rompimento com a perspectiva tecnicista de formação profissional em Administração, ainda vigente no cenário brasileiro.

Assim, considerando as discussões teóricas anteriormente desenvolvidas, para a interpretação dos dados, o referencial teórico será relacionado conforme da seguinte forma:

Figura 5 - Relação entre referenciais teóricos para interpretação dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os códigos de aprendizagem (CRANTON, 1996) ao longo da interpretação dos dados de pesquisa, refletirão as referências de aprendizado apresentadas pelos alunos de graduação, podendo ocorrer nos níveis psicológico, sociolinguístico e epistêmico. Elementos já elucidados em itens anteriores deste trabalho.

A relação dos códigos de aprendizagem se dá na construção dos domínios da aprendizagem (MEZIROW, 1981), que poderão ser técnico, prático ou emancipatório. Ou seja, a depender da relevância dos códigos de linguagem acessados pelos alunos, haverá um domínio de aprendizagem específico. Estes mesmos domínios de aprendizagem viabilizarão ao aluno um determinado nível de reflexão crítica, podendo esta ser de conteúdo, processo ou premissa.

O salto qualitativo proposto por esta pesquisa é observar a forma como acontece o alcance da AT, e esta evidênciação passará pelas declarações em

ações engajadas de reflexão crítica, que por sua vez se debruçam nas discussões sobre engajamento e reflexão crítica de Springett (2005).

Assim, ao longo da interpretação dos dados, serão relacionadas as diversas contribuições teóricas para compreensão da reflexão crítica em relação à sustentabilidade na formação do administrador, a partir do contexto dos sujeitos de pesquisa consultados.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa se afirma nas ciências sociais com uma enorme variedade de estratégias de investigação, que partem de diferentes premissas e objetivos (FLICK, 2004). Para o referido autor, a relevância da pesquisa qualitativa deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida. Segundo Rossman e Ralis (1998), trata-se de uma pesquisa baseada em métodos múltiplos, interativos e fundamentalmente humanísticos em que o pesquisador busca envolvimento com os participantes do estudo a fim de desvelar e interpretar as experiências dos sujeitos em um momento sociopolítico e histórico específico.

Esta breve apresentação encontra significância no presente estudo por ser a pesquisa qualitativa a base metodológica para o planejamento, construção e interpretação dos dados que emergirão deste trabalho. Assim, essa seção se dividirá da seguinte maneira: abordagem paradigmática, estratégia investigativa, construção dos dados e procedimentos de análise.

3.1. Apresentação do campo de pesquisa

A IES na qual se assenta o presente estudo tem origem em um Termo de Cooperação firmado entre o Reitor da Universidade e município localizado à região oeste do estado de São Paulo, tendo apresentada proposta pelo corpo docente da mesma IES à reitoria, para a criação de um campus então intitulado como Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade – CCTS.

Cursos de extensão direcionados a questão ecológica foram constituídos, até que se consolidasse a necessidade de estabelecimento de um curso de graduação, cujo primeiro foi o de Ciências Biológicas. Neste cenário, o aspecto da sustentabilidade passa a se consolidar como uma característica material do campus universitário. Pela grande quantidade de unidades de conservação existentes naquele território e em especial por convênio então firmado entre IES e o então MMA para o desenvolvimento de atividades de pesquisa sobre a Floresta Nacional (FLONA), consolidou-se condição favorável para desenvolvimento de pesquisas para o direcionamento de ações com a

preocupação central à adequação de recursos naturais/ ambientais com vistas ao desenvolvimento sustentável e educação ambiental.

Determinou-se, portanto, que a sustentabilidade deveria

perpassar todos os cursos a serem implantados, compatibilizando-se com a meta estabelecida no convênio supracitado, de criação na Flona (...) de um centro de pesquisas para o desenvolvimento sustentável, capaz de atrair especialistas e de formar pessoal com objetivos todos eles voltados para a sustentabilidade (PPC, 2010 p. 23 – grifou-se)

Neste cenário, estabelece-se como principal característica no curso de Administração, especificamente, “um curso gratuito e de qualidade, voltado para uma formação geral do bacharelado, mas com foco na sustentabilidade” (idem, p. 25 – grifou-se).

Observa-se, assim, que a compreensão da IES, a sustentabilidade não se trata de uma área do conhecimento independente, demandando assim, intervenção multi a interdisciplinar. Multi na perspectiva de que tem sido considerada em praticamente todos os campos do conhecimento e do desenvolvimento das atividades econômicas, bem como, também é interdisciplinar na medida em que para que as situações sejam enfrentadas, demanda profissionais com diferentes saberes para intervenção. A referida IES parece, portanto, compreender profundamente a importância da formação transversal em relação à sustentabilidade, cabendo a este estudo, o objetivo de observar a compreensão dos alunos acerca deste projeto holístico de formação.

3.2. Abordagem paradigmática

Um aspecto que influencia a pesquisa é a posição epistemológica do pesquisador que orienta o seu estudo. As abordagens positivistas, interpretativistas e pós-modernistas/críticas disputam a atenção dos pesquisadores de acordo com suas crenças (GEPHART, 1999). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, este estudo adotou uma abordagem paradigmática interpretativista para a análise dos resultados da pesquisa, que para Gephart (1999) busca compreender a experiência social em um determinado contexto e

situação e caracteriza-se pelo entendimento de diferenças e padrões de significados, não se atendo à medição e comprovação de variáveis ou hipóteses previamente estabelecidas.

Essas afirmações ressoam na proposta de Merriam (1998), que afirma que o conhecimento na pesquisa interpretativa resulta da compreensão do significado da experiência vivida a partir do método indutivo em que realidades múltiplas são construídas pelos indivíduos. Trata-se de uma investigação que procura compreender e desvendar processos, fenômenos, perspectivas e as visões de mundo das pessoas envolvidas. Para a autora uma das principais características deste tipo de pesquisa é entender o significado que as pessoas constroem sobre suas experiências e concepções de mundo, compreendendo a natureza do ambiente, bem como o significado de estar presente nele.

3.3. Estratégia de investigação

A estratégia de investigação representa a forma como o pesquisador intervém no campo para construir dados e informações necessárias a sua pesquisa (CRESWELL, 2007). Para o referido autor, o estudo qualitativo pode ser desenvolvido por meio de uma série de estratégias de pesquisa incluindo narrativa, fenomenografia, etnografia, estudo de caso, etc. De maneira semelhante, Merriam (1998) caracteriza a pesquisa qualitativa como um conceito amplo capaz de cobrir diferentes formas de se realizar a investigação. No presente estudo adotou-se como estratégia a pesquisa interpretativa básica, apontada por Merriam (1998). Tal proposta se justifica pelo fato de que esta investigação será suportada pelos pressupostos centrais da pesquisa qualitativa interpretativa, acima mencionada, sem que se recorra a nenhuma estratégia específica de pesquisa como a pesquisa-ação, o estudo de caso, a fenomenografia, etc.

3.4. A construção dos dados no campo

A pesquisa qualitativa foi até aqui descrita como uma série de técnicas interpretativas que procuram descrever, decodificar, traduzir e entender o significado de certos fenômenos que ocorrem no mundo social. O foco deste estudo recai agora sobre o procedimento e as diferentes possibilidades de construção de dados nas pesquisas qualitativas.

Os passos da coleta de dados incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas desestruturadas (ou semiestruturadas), documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações (CRESWELL, 2007 p.189).

De maneira semelhante e mais extensa, Collis e Hussey (2005) classificam as principais técnicas de construção de dados a partir da utilização de grupo de foco, entrevistas, observação, diários, análise de protocolos, aplicação de questionários e técnicas de incidente crítico.

No âmbito deste estudo, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas, que na concepção de May (2004) refere-se a um canal aberto em que o entrevistado responde as perguntas dentro de sua compreensão, mas sem perda de foco e atuação livre. Nesse contexto, as perguntas e respostas são parametrizadas por questões e objetivos pré-estabelecidos.

Para construir os dados no campo, inicialmente, consultou-se o PPC da IES elencada para o desenvolvimento da presente pesquisa. A partir da análise dos PPC e da observação à estrutura curricular (eixos temáticos e organização das disciplinas), delineou-se os principais aspectos para definição dos sujeitos e do campo para desenvolvimento da pesquisa.

Foram entrevistados 11 alunos regularmente matriculados no curso de Administração de Empresas da IES, tendo como critério de elegibilidade para a escolha dos sujeitos, o fato de estarem cursando o último ciclo do curso (8º semestre), considerando terem passado pela disciplina de "Sustentabilidade e Terceiro Setor" (7º Semestre).

Quadro 1 – Relação dos sujeitos de pesquisa do estudo

Denominação	Gênero	Idade	Naturalidade	Semestre
S1	M	21	Interior	8
S2	M	22	Capital	8
S3	F	21	Litoral	8
S4	F	21	Litoral	8
S5	F	23	Capital	8
S6	M	23	Interior	8
S7	F	22	Capital	8
S8	M	21	Capital	8
S9	F	28	Capital	8
S10	M	22	Interior	8
S11	F	23	Interior	8

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas realizadas seguiram um roteiro pré-definido, que se encontra disponível para consulta no apêndice do presente trabalho. Estas foram gravadas com gravador de voz do telefone iPhone 5C e posteriormente transcritas integralmente.

3.5. A análise dos dados

Para Flores (1994), a interpretação das informações construídas em campo é definida como um conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações realizadas a partir dos dados com o objetivo de extrair significado relevante em relação a um problema de pesquisa. Podem acontecer desde o início do processo de construção de informações no campo, ou mesmo, *a posteriori*, ao término da construção das informações.

O dado deve ser concebido, portanto, como um meio e não um fim nele mesmo. Embora evidencie informações concretas da realidade estudada, sem que haja uma profunda análise não é possível avançar no exercício da pesquisa, ou seja, é necessária a elaboração de uma síntese de teses anteriormente constituídas.

Segundo Flores (1994), apesar de a dispersão e variedade de métodos que são postos em prática, é possível encontrar elementos característicos para análise de dados qualitativos. O mesmo autor propõe ainda que a análise de dados qualitativos deve ser guiada por um esquema analítico a fim de garantir a fidedignidade do processo, sem perda dos dados. Assim, a partir da construção das informações por meio das entrevistas semiestruturadas e decorrentes transcrições, é realizada a redução dos dados, "dada a limitada capacidade humana para processar grandes quantidades de dados" (FLORES, 1994 p. 46), seguida da separação dos seus elementos constituintes.

Essa fase inicial, sucedida da identificação e classificação dos elementos e agrupamento das informações, tem como principal objetivo categorizar os aspectos mais importantes do tema estudado, possibilitando a classificação categorias de conteúdo. Assim, o processo de análise dos relatos resulta em categorias agrupadas em metacategorias, categorias e subcategorias cuja organização é chamada por Flores (1994) de sistema de categorias. Para o autor:

As categorias utilizadas em um estudo podem estabelecer-se a priori, de acordo com o marco teórico e conceitual prévio, às questões ou hipóteses que guiam a investigação, às categorias já usadas em estudos de outros investigadores ou aos instrumentos de investigação empregados (o uso de questionários ou guia para entrevistas, por exemplo, permite utilizar as questões como fonte de categorias úteis para organização dos dados). (FLORES, 1994 p. 48 - livre tradução)

Como sugere Flores (1994), os processos de redução e agrupamento de dados conduzem a organização das informações para seu posterior processamento, facilitando, assim, a análise dos resultados.

As metacategorias de análise, *a priori*, foram estabelecidas a partir do pensamento de Mezirow (1981, 1991, 1994, 1995, 1996, 1998), Cranton (1994, 1996), Springett (2003, 2005) e Sterling (2001, 2010) acerca do processo de elaboração da RC para alcance da aprendizagem transformadora. Estas categorias, foram analisadas, *a posteriori*. O conjunto delas, categorias *a priori* e *a posteriori*, formaram a estrutura de metacategorias, conforme representação abaixo:

Figura 6 - Categorização das informações *a posteriori*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, no conteúdo que segue, pretende-se observar o resultado das categorias obtidos da redução dos relatos em consonância com o referencial teórico construído. Desta forma, ao longo dos próximos itens, serão desenvolvidas interpretações das informações construídas no campo. As interpretações serão organizadas em conformidade com o esquema de categorias acima apresentado.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, será desenvolvida a análise dos resultados, à luz do referencial teórico construído nos capítulos iniciais. A interpretação dos resultados da pesquisa está distribuída ao longo dos próximos itens do texto, considerando os seguintes eixos de análise: a) Significado da sustentabilidade pra os alunos; b) Importância e evidências de engajamento por parte dos alunos em relação à sustentabilidade; c) As experiências de aprendizagem ao longo do período de formação profissional em Administração; d) Elementos da reflexão crítica orientada para a aprendizagem transformadora.

4.1. O significado de sustentabilidade para o estudante de Administração

Para compreender o significado atribuído pelos alunos ao conceito de sustentabilidade, foi elaborado um roteiro de entrevista a partir dos pressupostos teóricos apresentados na teoria de Mezirow (1981, 1991, 1994, 1995, 1996, 1998) sobre aprendizagem transformadora, associados às contribuições de Cranton (1994, 1996) ao estabelecer os tipos de códigos existentes para a consolidação do processo de aprendizagem para a RC. Além disso, no propósito de direcionar as ideias de Jack Mezirow à sustentabilidade, recorreu-se à Sterling (2001, 2010) e, ainda, Springett (2003, 2005) que ao tratar do processo de reflexão, crítica, engajamento e ação, complementam o círculo de interpretação dos dados construídos no campo da pesquisa.

Para Springett (2005), o processo de educação em relação à sustentabilidade deve estar estruturado para além de uma simples compreensão conceitual, mas deve alcançar *status* de crítica a forma como os negócios são concebidos e gerenciados, bem como de engajamento em direção a construção de uma nova forma de produzir. Esta compreensão ressoa na reflexão crítica de Mezirow (1981, 1991, 1994, 1995, 1996, 1998), ao compreender que a ação social engajada se dá pela motivação de uma reflexão crítica.

No discurso dos alunos, no entanto, observa-se que os discentes possuem, sobretudo, compreensão conceitual do tema, cujo nível de reflexão se assenta na

RC de conteúdo (MEZIROW, 1981). Isso pode ser explicado, em parte, em razão da abordagem majoritariamente teórica da sustentabilidade ao longo do curso de graduação, sobretudo nos semestres terminais.

A RC de conteúdo refere-se à capacidade do indivíduo em observar, e analisar a realidade a partir de elucubrações teóricas. Quando associado à sustentabilidade, este tipo de RC conduz o aprendiz a pensar nas implicações da sustentabilidade em aspectos variados.

Para S8:

Sustentabilidade pode ser cuidar de algumas coisas que estão ao nosso redor, por exemplo. Eu acho que envolve cuidar não só do meio ambiente, mas também das pessoas com as quais convivemos. Todo mundo vê sustentabilidade relacionado apenas a questão do meio ambiente, mas muitas vezes se esquecem também de ajudar o próximo, muitas vezes pra sobrevivência. (SUJEITO 8).

Para S5, sustentabilidade lhe remete a ações orientadas para o cuidado e manutenção da sociedade:

Sustentabilidade para mim é desenvolvimento por meio da minimização de impactos danosos, de qualquer natureza. Seja ela ambiental, social ou mesmo financeira. Pra mim, ser sustentável é realmente observar os impactos de uma ação organizacional, e muitas vezes pessoal. É entender que não é possível voltar ao passado e mudar o que pode ser mudado agora... Pensar no futuro para que ele seja possível (SUJEITO 5)

A RC de conteúdo permite ao aprendiz adquirir uma compreensão conceitual do tema, bem como, confere ao sujeito o livre arbítrio de considerar, ou não, a importância da sustentabilidade.

Assim... No sentido do meio ambiente, por exemplo, não mudo a minha vida em razão de algo que é importante para a sociedade. Faço aquilo que está ao meu alcance. Faço, mas não me mobilizo por uma causa a este respeito. Sei que algumas discussões são importantes, mas, não sei se colocaria isso à frente de outras questões que são importantes pra mim. (SUJEITO 3)

Sustentabilidade aparece no discurso de S3 como uma “causa” para a qual o indivíduo teria de alterar seu comportamento, seu rol de prioridades. E entre aquilo

que considera relevante para sua vida pessoal e um interesse maior, que não o afeta diretamente, sua escolha é clara.

Mesmo aqueles alunos cujo discurso não expressa claramente um posicionamento mais radical como aparece na fala de S3, acima, é recorrente na narrativa dos alunos a ideia de que *"há a compreensão, mas falta ação"* (S5). Admitem que a despeito do fato de entenderem a importância e urgência do tema, não se mobilizam nesta direção.

Diferente de S3, para outros alunos, o significado da sustentabilidade começa a ser associado à atividade de gestão. S9, por exemplo, observa o processo produtivo na perspectiva da sustentabilidade:

Sustentabilidade para mim é você quando a empresa cuida do meio ambiente. Organizar a extração de recursos do meio ambiente sem agredir, sem prejudicar, no caso. É você saber utilizar os recursos naturais de uma forma mais eficaz, sem gerar prejuízo pra ninguém. Seja para a sociedade ou para a própria empresa. (SUJEITO 9).

Em sua visão, observam-se elementos que a partir da teoria proposta por Mezirow, usa-se conceituar como a RC de processos (MEZIROU, 1981). O indivíduo observa determinado processo de trabalho, buscando melhorá-lo com a finalidade de alcançar de forma mais assertiva metas socioambientais.

Eu trabalho numa empresa do ramo de energia. Lá, por exemplo, eu trabalho com sustentabilidade cuidando para que a empresa não gaste mais do que deve com energia. Por exemplo, fazemos balanços mensais do gasto de energia e buscamos, de várias maneiras, reduzir o gasto de energia em todos os setores. É lógico que a empresa se preocupado com o que ela vai ter de gasto, mas acaba sendo uma forma de sustentabilidade. (SUJEITO 4).

S2, no entanto, nos sugere uma concepção mais aprofundada de sua leitura sobre sustentabilidade, quando menciona:

Eu gosto de uma definição que, para mim, mais se adequa, que é a que eu mais entendo a sustentabilidade. Porque muita gente no meu curso Técnico em Meio Ambiente, nós vimos que sustentabilidade não é apenas conseguir utilizar bem os recursos naturais sem prejudicar as gerações futuras, sem impactar no meio ambiente, eu não vejo apenas por este lado. Eu acho que a

definição que fala que você tem que ser economicamente viável e socialmente justo promovem uma ampliação necessária ao tema. É possível compreender que sustentabilidade não se restringe apenas ao meio ambiente, mas, a outros aspectos da vida. (SUJEITO 2)

Ao mencionar aspectos conjunturais, como a viabilidade econômica associada à justiça social, S2 aumenta o nível de RC, uma vez que para ele, este tema não se limita à observância de um conceito ou processo em específico.

Como não há coleta seletiva no meu prédio, tento separar meu lixo para viabilizar uma coleta seletiva externa. Isso eu faço dentro da minha casa, é um conceito que eu tive em uma das matérias de educação ambiental [as quais cursou no curso Técnico em Meio Ambiente]. Você já está tentando separar o que é orgânico do que é inorgânico. Isso já ajuda, entendeu? Ajuda a reduzir o impacto. Então isso eu faço, entre outras coisas. Eu não sou uma pessoa extremamente consumista, eu tenho esse grau de consciência não só pela minha personalidade, mas também porque sei que isso gera desperdício e mais uma série de coisas (SUJEITO 2)

Neste contexto, o relato de S2, à luz da teoria de Mezirow (1991) estaria relacionado à RC de premissas, ou seja, o aluno considera aspectos mais amplos que compõem a complexidade do que se compreende por sustentabilidade, não se restringindo às RCs de conteúdo ou de processos.

Numa abordagem mais direcionada à relevância da sustentabilidade no aspecto profissional, os alunos demonstram compreender que sustentabilidade se constitui como um importante elemento da estratégia organizacional (BASSETO, 2007; MCWILLIAMS, SIEGEL, 2000). Além disso, compreendem que faz parte das atribuições do administrador incorporar esta ideia-força nos processos gerenciais, por mais difícil que esta tarefa possa parecer. É possível observar que estes alunos legitimam o discurso da sustentabilidade no campo da Administração, a despeito das dificuldades observadas para sua concretização:

Como administradora, eu acredito que é nossa tarefa considerar a sustentabilidade nas ações profissionais porque os recursos são escassos e as empresas buscam a redução de custos para alcance da vantagem competitiva em tudo. Assim, acho que levar esse conceito para uma empresa e otimizar os processos que lá existem é a função de um administrador. Por exemplo, eu trabalho numa empresa super antiga em que é MEGA difícil você concretizar qualquer mudança, no entanto, deve-se buscar o alcance deste objetivo por mais difícil que pareça ser (SUJEITO 5).

A ideia de que questões de natureza social e ambiental são da competência do administrador, bem como a de que a Administração não se reduz ao utilitarismo, à busca exclusiva pelo lucro, pode ser identificada nas narrativas discentes. Isto indica que pressupostos fundamentais defendidos na educação para sustentabilidade em Administração (JACOBI, RAUFFLET E ARRUDA, 2011; TILBURY, 2004) estão sendo debatidos e incorporados pelos alunos.

[Sustentabilidade e Administração] tem tudo a ver! Normalmente as pessoas de fora da Administração, pensam que o administrador busca apenas o lucro organizacional. O administrador é o cara que administra recursos, administra as pessoas, administra dinheiro, mas, também tem que manter um clima organizacional bom. Ele tem que buscar o lucro, mas tem que pensar no futuro dos funcionários, dos aprendizes. Sinceramente, eu acho que o administrador é o CARA que mais pode focar a sustentabilidade. Mais do que qualquer outro profissional (SUJEITO 5).

Atribuem ao papel do administrador disseminar a lógica da sustentabilidade no ambiente profissional em que atuam, isto é, fazer com que as pessoas à sua volta compreendam o seu significado e ajam orientados para o alcance de metas socioambientais.

Eu acho que o administrador tem que encarar isso [a sustentabilidade] não apenas como uma demanda de mercado, por que isso acaba sendo um pré-requisito, não é? Mas ele deve também tentar fazer com que isso seja internalizado pelas pessoas com as quais ele trabalha, porque no exercício da administração você lida muito com pessoas e por isso é muito importante que esse conhecimento seja realmente compreendido e utilizado por estas pessoas (SUJEITO 2).

Não só veem relação entre administração e sustentabilidade, como tecem críticas à formação deste profissional que julgam ainda insuficiente frente às demandas. Na concepção de S6, por exemplo, a formação em Administração não potencializa a interface com diferentes áreas de atuação do administrador, como Recursos Humanos, Marketing, bem como, não dá a ênfase necessária à sustentabilidade.

Eu enxergo total relação entre o administrador e a sustentabilidade. Hoje ele poderia estar mais engajado se ele tivesse com a formação

mais apropriada, para o que estivesse mais no escopo de atuação dele, como eu falei da RSC [Responsabilidade Social Corporativa]. Assim, algo que muita gente já trabalha com RH, com Comunicação, poderia estar mais com essa interface agora, para fazer coisas maiores nestas áreas. [...] Eu enxergo que o mercado precisa evoluir um pouco. O administrador está tendo essa formação e essa formação vai melhorar cada vez mais no sentido de ficar mais prática mas, talvez, a visão de cinco anos à frente pode ser de estar participando ativamente da gestão do produto, de um produto sustentável, na geração de produtos sustentáveis... (SUJEITO 6).

Externalizam compreender que a construção de uma empresa ou sociedade sustentável demanda tempo. E admitem que pouco refletiram profundamente sobre isso ou mesmo se envolveram em muitos projetos desta natureza. Isto é, fazem também uma autocrítica e tomam para si a responsabilidade.

Olha... é muito por conta do tempo, não é?! Eu acho que eu gostaria de participar de mais projetos, não só na questão da sustentabilidade ambiental, até projetos sociais mesmo, não é?! Porque você vê que isso é algo transformador entendeu?! Eu acho, então, que eu talvez não tenha desenvolvido um grau de reflexão maior sobre isso, mas eu vejo que isso é algo extremamente importante, tem que ser desenvolvido, tem que ser promovido por mim... (SUJEITO 2)

Na mesma direção, S5 desabafa:

Eu me sinto pessoalmente responsável. Engajada eu devo admitir que não. Eu sei que é desculpa, é muita desculpa! A gente usa desculpa para falar que não tem tempo, que não tem saco, a gente faz o mínimo porque ter consciência e cuidar das suas atitudes para gente é o mínimo, não é?! Como a gente é aluno, aí não sei a gente sempre aprende que quando você é aluno da faculdade, você tem que devolver para sociedade, porque as pessoas estão pagando seus estudos e tudo mais... Então, não basta você ser consciente! Tem que formar opinião, então eu me sinto pessoalmente responsável se eu faço isso, ou não faço, admito! É triste, mas é verdade.

Ao retratarem os aspectos da vida cotidiana que os impedem ou limitam o seu engajamento, sua ação social, os alunos externalizam um sintoma próprio da pós-modernidade. A inviabilidade de tempo é inerente ao contexto pós-moderno e enfraquece o engajamento dos jovens em ações de associativismo civil, consideravelmente (HASTE; HOGAN, 2006). Porém, lidar com estas restrições, minimizá-las ou mesmo encontrar formas de superá-las, será uma tarefa que os administradores terão que aprender. Mas que experiências estes discentes têm

vivenciado na sala de aula que permitem fortalece-los neste sentido? Como estas questões são discutidas e endereçadas ao logo do curso de Administração? Este é o tema do próximo item.

4.2. A importância e os elementos de engajamento dos alunos em relação à sustentabilidade

Para Springett (2003, 2005), a ação social é o meio pelo qual o aprendiz adquire o engajamento em questões de sustentabilidade. Para tanto, faz-se necessário que ao longo do processo de formação os alunos sejam expostos a situações em que possam experimentar a viabilidade concreta dos conceitos teóricos com os quais mantém contato na sala de aula. No entanto, uma vez que para que haja ação, é fundamental que a ideia-força da sustentabilidade faça sentido aos alunos, as entrevistas provocaram os discentes a explanar sobre a importância que atribuem ao tema, seja na esfera profissional ou pessoal.

Do meu ponto de vista, concludo que é um fator [a sustentabilidade] que vai ser aplicado em qualquer parte da vida. Eu não vejo como principal, mas eu não vejo como algo que possa ser ignorado porque, basicamente, no meu entendimento, é você que faz qualquer ação ou qualquer processo com balanceamento. [...] Eu tenho que levar em consideração que no futuro, dependendo de como eu agir agora, eu posso me prejudicar. Então, é importante sempre pensar nas consequências (SUJEITO 1).

S1 demonstra preocupação com a sustentabilidade, externalizando entender a importância de contribuir para a manutenção da sociedade a qual ele também integra.

Cuidar agora para no futuro você ter, sabe? Então, por exemplo, manter alguma coisa agora, ter mais cuidado. Não viver só por hoje, sabe? Esquecer que amanhã ou depois, os seus filhos vão precisar viver aqui também. Sabe? Então, cuidar de tudo o que está em nossa volta pra que amanhã a gente consiga desfrutar... Por exemplo, esse negócio que está acontecendo agora em São Paulo. Se as pessoas antes tivessem pensando nisso, agora talvez não estivessem sofrendo tanto. (SUJEITO 7)

Os discursos dos alunos não colocam em dúvida a importância da questão da sustentabilidade. As narrativas de S1 e S7 fazem um balanço sobre os impactos de

condutas não sustentáveis no passado que geram consequências no presente e certamente gerarão no futuro. No cenário profissional, também são apontadas contribuições de uma postura orientada para a sustentabilidade:

É muito importante [a sustentabilidade]. A gente tem que tentar em todos os sentidos do nosso trabalho, fazer um trabalho que seja contínuo, fazer uma coisa que seja benéfica a longo prazo. Por exemplo, eu trabalho com finanças e cuido do controle da energia elétrica na empresa. Então, não adiante eu não fechar o balanço e deixar a outra pessoa que ficar depois de mim se ferrar. A empresa precisa cuidar pra que as atividades que são importantes pra ela sejam preservadas, senão ela fica vendida! (SUJEITO 10)

S5 complementa:

Sustentabilidade no trabalho é tudo! Não é?! Porque se eu pretendo que as coisas que eu faço continuem acontecendo, eu preciso manter as informações rolando. Então, eu tenho que utilizar os recursos de forma que eles não acabem, eu tenho que manter as informações que rolam no trabalho fluindo. Em algum momento, eu vou sair de lá, então, será necessário que quem me suceda tenha acesso às informações necessárias para fazer as coisas acontecerem.

Os relatos dos alunos mostram que compreendem a importância da sustentabilidade tanto em sua vida profissional como pessoal. Mas como se engajam em relação a esta ideia-força? Springett (2003, 2005) discute que a identificação de meios para mobilização social em torno da sustentabilidade é potencializada a partir da compreensão conceitual, que faz com que as ações tenham sentido para o aluno e para o meio social. Os discentes foram, assim, questionados em relação à maneira como introduzem em suas práticas cotidianas os conceitos apreendidos ao longo do processo de formação profissional. Os relatos dão-se em variados níveis de análise, desde o que não enxerga meios de aplicação dos princípios da sustentabilidade à sua vida cotidiana, até aqueles que pensam em transformações no sistema de produção e de maneiras alternativas de organização social. S7 reconhece que não possui uma conduta alinhada com os princípios de sustentabilidade:

Considero que eu poderia ser mais sustentável. Mas, ser sustentável envolve muitas coisas e eu não tenho condições [risos]. Poderia ser BEM mais, mas não sei. Falta tempo, falta até vontade! (SUJEITO 7)

A narrativa de S11 também segue nesta mesma direção:

Pra mim não [não há engajamento em relação ao cotidiano]! É como algo que eu já ouvi falar, mas não faço nada a respeito, sabe?

Tais posicionamentos destoam de outros alunos que buscam, ainda que por meio de atividades isoladas, manter uma postura direcionada à sustentabilidade em sua relação com recursos naturais ou materiais.

Pessoalmente eu tenho [conduta sustentável]! Eu, J., pessoa física, estudante, sim! O que eu puder evitar gastar à toa, eu evito! Evito deixar a torneira aberta, evito desperdício, de papel, de tudo, entendeu? Eu tento fazer a minha parte. (SUJEITO 9)

S6 endossa esta postura:

Sim, eu busco ter uma postura sustentável! Eu vejo muita oportunidade de estar fazendo ações sustentáveis, tipo pegar latinha, por exemplo. Vender latinha por três contos, que seja... Mas, de estar tendo contato com essa realidade, pra mim agrega conhecimento e visão de mundo.

A preocupação (não envolvimento) com a questão socioambiental é frequente no discurso dos alunos. Para S1, o tema passa a se configurar como uma condicionalidade para a análise dos riscos organizacionais, embora saliente ainda não ter passado pela oportunidade de liderar um processo em que a sustentabilidade fosse uma variável a considerar.

Sinceramente até hoje eu não tive grandes oportunidades de aplicar [conceitos de sustentabilidade], mas, como eu comentei anteriormente, querendo ou não, é uma coisa que fica intrínseca, não é?! Você vai tomar uma ação... uma decisão, você sempre acende “a luzinha vermelha” e fala: está certo isso, esse é o rumo mais correto ou, se vem esse questionamento, pelo menos: o que eu faço? Eu paro e falo: realmente precisa ser dessa forma?! Não teve como fazer alguma alteração, alguma adaptação ou mesmo utilizar um método diferente que possa ter um resultado similar ou até melhor [sem impactos negativos]? Não é?! Porque tem muitos estudos de sustentabilidade em cima de métodos que são mais econômicos por si só... (SUJEITO 1)

Numa condição interventiva, diferente de S1, S6 relata ter desenvolvido efetiva contribuição em relação a aplicabilidade dos conceitos de sustentabilidade.

Eu trabalhei em alguns projetos, um deles é o EcoManager que nós tivemos. É um sistema em que aproveitamos a brecha ou oportunidade, que ia abrir com a lei de gestão de resíduos sólidos para cá, para fazer pontos de coleta de diferentes materiais trocando, por exemplo, em um shopping ou em um supermercado. Você tem um lugar que você ia lá devolver um copinho plástico, devolver o suco de latinha e você ia ganhar pontos de fidelidade. Nisso aí, com esses pontos, poderia trocar por descontos. Era, tipo, uma espécie de programa de fidelidade recompensando pessoas que fizessem reciclagem. Que nem a ideia que tem na Finlândia e em alguns países europeus, que é você retornar e ganhar créditos sobre o supermercado... Era nesse sentido que trabalhávamos.

Em ação conjunta com outras áreas de conhecimento do campus universitário, S6 foi capaz de uma intervenção prática, com eminente resultado social e ambientalmente sustentável, o que lhe viabilizou aprendizado e a possibilidade de dar concretude aos conteúdos teóricos até então acessados. Num exercício de projeção de uma situação real de tomada de decisão em relação à sustentabilidade, S1 relata:

Se houvesse o risco de uma ação, sob minha gerência, gerar impactos sociais ou ambientais negativos, numa escala de um a dez, por exemplo... É lógico que é difícil precisar uma escala de uma a dez para discutir isso... Mas, se sustentabilidade fosse um e o lucro fosse dez, acho que eu trancaria esse projeto no armário porque na empresa em que eu trabalho isso é muito visado.

Embora S1 declare ponderar esta questão, não fica evidente se tal avaliação se daria em razão de um posicionamento político-ideológico pessoal em relação à sustentabilidade, ou apenas pelo fato de a sustentabilidade ser um elemento importante para a organização em que trabalha. De toda forma, ao priorizar impactos socioambientais ao lucro, sua narrativa demonstra uma aproximação com uma racionalidade substancialmente coerente com a lógica da sustentabilidade. Já S7, é enfático em seu posicionamento quanto à avaliação da conduta de seu empregador:

A empresa em que eu trabalho tem muito o que melhorar na questão da sustentabilidade. A empresa é nova e ainda tem enormes desperdícios, principalmente com embalagens, assim... Papelão lá rola solto! Talvez com um controle maior disso, ela reduziria custos e poderia investir em outras coisas, sei lá! Observando o impacto deste desperdício nas finanças (SUJEITO 7).

S7 menciona a ausência de prudência da empresa em que trabalha em relação ao descarte de embalagens, uma vez que seria possível rever o processo, garantindo rentabilidade por ocasião de atitudes socioambientalmente sustentáveis.

Ter contato com as impressões verbalizadas dos alunos sobre o comportamento organizacional, revela a apreensão que os alunos tem do tema sustentabilidade no cenário das organizações, indicando a natureza da reflexão que fazem sobre negócios e sustentabilidade.

No sentido de apreender os pontos de vistas dos alunos, os sujeitos de pesquisa foram questionados sobre suas impressões, e especificamente sobre o desempenho organizacional em relação à sustentabilidade, a partir do cenário das empresas em que trabalha ou trabalharam.

Ao responderem, ficou evidente a ausência de uma participação ativa destes discentes em atividades promovidas pelas empresas, o que promoveria o engajamento (SPRINGETT, 2003).

Eu trabalho no escritório, então não tenho muita interação com os projetos de sustentabilidade. O pessoal organiza atividades de redução de uso de copos plásticos e até tentaram fazer isso na produção. [...] Mas eu participo muito pouco. (SUJEITO 3)

Entre aqueles que destacam participar de atividades de sustentabilidade nas empresas em que trabalham, estas são, quase sempre, pontuadas por eles como ações em Programas 5S, CIPA, Grêmios, atividades de reaproveitamento de água, cumprimento de cotas para pessoas com deficiência e aprendizagem.

Nas palavras de S5:

Eu acho que é ruim [as práticas sustentáveis da empresa em que ele trabalha]! Porque a empresa há dois ou três anos, tinha seiscentos funcionários e ela tinha uma legislação muito mais branda. Então, ela dobrou o número de funcionários dela e não acompanhou esse tipo de crescimento... Então, a empresa tem algumas leis para seguir, ela tem que ter “x” funcionários que são membros da CIPA, ela tem que reciclar não sei quantos por

cento do lixo. A empresa, é uma empresa que claramente segue a lei... Não que ela tenha... Ideais de sustentabilidade, não que ela tenha essa cultura dentro dela! Alguém virou e falou assim: “pessoal agora que vocês têm mil funcionários, vocês precisam contratar um deficiente físico!”. Dai, eles falaram: “pessoal?! Beleza! Vamos contratar três deficientes físicos que é o que precisa!”. Então, assim... Eles cumprem aquilo que é determinado, não superam... Não CRIAM além daquilo que são obrigados a fazer... E tipo, contrata um cara com um simples problema de audição, sabe?!

Na fala do aluno em questão, observa-se que há uma avaliação profunda da conduta organizacional em relação a ações afirmativas de diversidade. Ao observar a conduta da instituição empregadora, o aluno tece críticas a maneira como a organização conduz o processo. S5 destaca que não há a preocupação por parte da organização em envolver-se com discussões estruturais sobre contratação de pessoas com deficiência, por exemplo. A organização trabalhará para cumprir a lei de forma a criar o menor impacto possível às suas operações.

Em contraponto, S1 enaltece os aspectos positivos em relação à sustentabilidade da empresa em que trabalha.

Eu acredito que em comparação com outras empresas que eu trabalhei, ela [a atual] está bem à frente. Ela presa pela sustentabilidade! Não estou dizendo que ela é um exemplo ideal, até porque ela toma todas as ações necessárias, todas as medidas necessárias para criar um ambiente sustentável, tanto ambientalmente quanto socialmente. Por exemplo, na parte ambiental ela cuida de todos os resíduos, faz a devida reciclagem, tem o encaminhamento necessário do lixo, faz a distribuição reversa dos materiais que tem que ser retirados da sociedade, depois de utilizados, mas, para essa organização, para a realidade dela, eu acredito que ela está assim... Quase que no ápice, naquilo em que ela pode ser sustentável. (SUJEITO 1)

Neste sentido, uma vez cumpridas as regulamentações e procedimentos estabelecidos, a empresa é considerada uma empresa sustentável. O aluno acredita que a empresa tem um limite para a conduta sustentável, ou seja, *"naquilo que ela pode ser sustentável"* (S1), segundo ele, a empresa o faz.

[...] Existem organizações que o *Core* delas é algo sustentável, por exemplo, do pallet, não é?! Querendo ou não, ela está promovendo a sustentabilidade! Ela está tirando do mercado uma cadeira convencional, que teve que desmatar para fazer ela, está aplicando esse produto que é mais barato é sustentável então ela

está agregando valor, posso dizer assim... Outras não. (SUJEITO 1)

Há inculcido no relato de S1 determinado relativismo, que poderá viabilizar engajamento a depender da conduta organizacional. Ou seja, a seu ver, há empresas que podem investir em sustentabilidade, uma vez que sua *core competence* viabiliza esta preocupação. No entanto, em seu relato, há empresas em que esta possibilidade não existe.

Percebe-se por meio da pesquisa, que a viabilidade prática nos conteúdos de sustentabilidade é importante para gerar engajamento, sobretudo, quando as evidências de viabilidade práticas, estão associadas a possibilidades de lucro empresarial.

Uma coisa legal que a gente aprendeu e que eu achei bem legal, é que às vezes têm modelos de negócios sustentáveis que dão muito certo! Quer dizer, não é porque sejam sustentáveis ou socioambientalmente corretos que não são economicamente viáveis. Porque, às vezes, a gente pensa que por serem sustentáveis haverá um custo, e não necessariamente você consegue benefícios com isso, então eu acho que por esse e outros motivos eu tive uma mudança de impressão sobre sustentabilidade (SUJEITO 10)

Assim, ponderar as estratégias de aprendizagem que serão desenvolvidas para a abordagem do tema sustentabilidade na formação do administrador, demanda esforço e criatividade, uma vez que apenas a abordagem conceitual do tema poderá não gerar o impacto necessário para promover engajamento.

Assim, eu acho que ter uma disciplina sobre isso é importante. Mas eu acho, então, que deveria ser mais aplicado para o contexto do administrador, sabe? Pensar um negócio sustentável de uma maneira mais prática, tipo... Falar sobre o tema: beleza! Mas, como eu aplico isso? A gente teve uma matéria em que a gente discutiu isso tudo, todo mundo está cansado de saber que tem que ser sustentável, mas como EU aplico isso, sabe? Em uma empresa? Talvez criando meu próprio negócio? (SUJEITO 10)

S10 confirma a importância da disciplina específica em sustentabilidade, no entanto, lança questionamentos sobre a forma como o professor e a IES conduzem o processo didático-pedagógico. Percebe-se a necessidade de que o conteúdo faça

sentido ao aluno, caso contrário, a falta de percepção para a aplicabilidade do conhecimento poderá gerar um comportamento de negação em relação ao tema sustentabilidade. Desta forma, observar as experiências de aprendizagens dos alunos será o tema do próximo item.

4.3. Experiências de aprendizagem durante a formação do administrador

Na direção do que apontam Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), neste trabalho, comunga-se da compreensão de que as IES não devem ocupar-se apenas em educar alunos para desempenhar suas atividades técnicas ou, no caso dos administradores, para serem tomadores de decisão. As IES são demandadas a preocupar-se também em viabilizar espaços de formação profissional que compreendam a construção de um futuro global mais sustentável, a partir da atuação profissional daqueles que estão em curso em determinada área do conhecimento.

Questionou-se aos entrevistados sobre o processo de construção de seu aprendizado acerca da sustentabilidade ao longo da graduação em Administração. Pretendeu-se, por meio deste questionamento, capturar os momentos em que eles perceberam a existência da aprendizagem significativa sobre a sustentabilidade no curso, bem como, identificar em que medida tais aprendizados mobilizaram transformações em suas vidas.

No campo das experiências de aprendizagem em relação à sustentabilidade ao longo da graduação em Administração, os relatos estiveram centralizados em atividades desenvolvidas na universidade. Citam exemplos de eventos ocorridos na IES, assim como é recorrente a menção a um professor em específico, sendo este o responsável pela única disciplina sobre o tema, a de Sustentabilidade e Terceiro Setor.

Olha... Eu participei da Festival Universitário em 2011! Que foi um festival que a Universidade fez em relação à sustentabilidade... Teve vários programas voltados à sustentabilidade... Palestras, gincanas... Então, uma das coisas que mais marcaram foi esse festival, que foi bem legal! Teve também a matéria que foi dada pelo Professor A., no caso ele é mais voltado para essa área de sustentabilidade, terceiro setor...

Então teve, além do Festival, essa disciplina que agregou a sustentabilidade. (SUJEITO 9)

Observa-se que se constitui uma contradição entre o que se executa e o que se propõe para o curso em questão. O discente menciona claramente a figura de um professor, que acaba por ser reconhecido como o principal responsável pela disseminação do tema sustentabilidade naquele contexto, quando na verdade, o que se expressa no PPC é a valorização da sustentabilidade como matéria inter e transdisciplinar. Segundo S11, ao longo de sua graduação, o tema sustentabilidade no geral...

... É algo muito pouco falado. Tem uma disciplina que foi assim, bem teórica. Pra saber mais o conceito, como é estudado hoje e tal. Mas, questão prática, assim... Nada!

S2 complementa:

Com certeza eu acho que poderia ser melhor. Mais aprofundado e também, assim, proporcionar experiências porque eu acho que colabora muito para o desenvolvimento da pessoa, por que assim, quando fica muito na questão teórica, as universidades brasileiras ainda tem muito esse problema, a gente acaba não aprendendo, por que quando você vivencia, começa a ter um aspecto mais transformador.

Além da menção ao aspecto disciplinar de abordagem do tema sustentabilidade, faz-se necessário compreender que, como sugere Tilbury (2004), é importante que todas as partes integrantes do contexto educacional se envolvam (alunos, professores e área administrativa). E, para "aprender para a sustentabilidade", estratégias de ensino-aprendizagem que convidem os alunos para reflexão são necessárias. No entanto, os relatos apontam para outra direção. A disciplina parece abordar de forma superficial a complexidade do tema sustentabilidade.

A gente teve uma matéria de sustentabilidade e terceiro setor. Se eu te falar que aprendi muito estarei mentindo. Eu achei que os métodos que o professor utilizou talvez não foram adequados, assim... Então, a gente viu o tema, mas, não foi nada assim, aprofundado! Talvez ficasse meio jogado... Assim, pelo que a eu vi! (SUJEITO 10)

Os alunos que mencionam mais fortemente o aprendizado adquirido fazem com referência a atividades extracurriculares, sobretudo, o mencionado Festival Universitário. A importância das atividades vivenciais é fortemente defendida por eles, uma vez que estas rompem com o distanciamento, com a dicotomia existente entre o conteúdo teórico tratado pelo professor e as demandas presentes no mundo concreto do mercado de trabalho, do estágio, do cenário comunitário em que vivem os alunos, adquirindo um *"aspecto mais transformador"* (S2).

A gente tem um professor de sustentabilidade aqui. A gente tem as cinco áreas da Administração, mas, tem um professor específico que é "O CARA" que inclui a sustentabilidade no curso e eu, particularmente eu, não SUPORTAVA esse professor. Então, assim, tudo o que ele falava - sabe quando você faz questão de ignorar só por birra?! Mas aí, ele organizou o festival F. que era um evento universitário de sustentabilidade e empreendedorismo. Daí que eu aprendi que você não precisa abraçar uma árvore para ser sustentável. Então, esse evento para mim foi o MÁXIMO DO MÁXIMO! (SUJEITO 5)

Nesta declaração, se evidencia um ponto importante: o potencial da utilização de atividades extraclasse na abordagem do tema sustentabilidade, uma vez que neste cenário houve, na leitura do aluno, o estabelecimento de uma relação entre sustentabilidade e o mundo dos negócios. O aluno passou a enxergar a ação docente de forma positiva, a partir do momento em que foi viabilizada a oportunidade de observar como, na prática, se aplica sustentabilidade a partir do discurso dos empreendedores.

Porque ele mostrou que a sustentabilidade por si só, não vai ganhar o mundo. Tem que ser a sustentabilidade viável economicamente! Então, como que você faz a sustentabilidade ser um negócio favorável para o mundo? Como faz a sustentabilidade ser um negócio aceito e, como que você pode girar a economia com isso? Então esse foi o momento chave da minha vida. Daí, eu comecei a assistir as aulas e ainda bem que foi no primeiro ano que isso aconteceu... [risos] (SUJEITO 5)

A relevância das atividades externas a sala de aula, cujas experiências são constituídas por elementos da realidade do mundo empresarial, está direcionada a uma característica inerente ao contexto da pós-modernidade, conforme explicitado no início deste trabalho. Em um contexto de discursos rasos e de

constante cobrança por produção e respostas às necessidades concretas, na percepção do aluno, a aproximação a situações reais, como a participação no mencionado Festival Universitário, que afaste o aluno do messianismo² das discussões teóricas e o aproxima das possibilidades existentes no contexto social, bem como do mercado de trabalho, facilitaram a compreensão do tema sustentabilidade, gerando maior aceitação de S5 em relação ao tema.

Embora não houvesse perguntas no roteiro de entrevistas que conduzissem a pesquisa a identificar a aprendizagem sobre sustentabilidade anterior ou em paralelo ao curso de graduação, ao longo das entrevistas, foi possível observar que muito do que se cunha no discurso dos alunos como uma compreensão reflexiva mais substancial sobre sustentabilidade, se dá em razão dessas experiências. S5 relata ter iniciado a graduação em Engenharia numa outra IES, que mantinha parceria com o Ministério da Defesa para o desenvolvimento do Projeto Rondon³.

[...] Eu odiava aquele lugar [a IES em que cursou Engenharia] mas, houve uma coisa boa porque eu fui no Projeto Rondon. É sensacional! Eu fui no último ano do Rondon... Antes de ele parar, porque agora ele voltou... E o Rondon foi a maior mudança da minha vida e quando eu entrei aqui na U., o Rondon ia voltar. Então, a gente fez um grupinho que era super bonitinho chamava GRUPO GERAÇÃO e a gente não foi para o Rondon, a gente não fez o projeto porque todo mundo trabalhava. Olha que triste isso...! Só que nesse GRUPO GERAÇÃO a gente falou assim: beleza! A gente não vai no Rondon?! Então, vamos fazer programa dentro da faculdade! Nesse programa da faculdade, foi uma coisa SUPER legal porque ninguém sabia de nada, era tudo primeiro anista! Todo mundo perdido então, você via a galera pesquisando assim tipo, normas ambientais... Essas coisas! Esse foi o maior aprendizado da minha vida! Desculpa, não foi o festival universitário como eu tinha dito! [...] A gente aprendia desde as coisas idiotas assim, tipo, porque não tem um caixa eletrônico dentro da faculdade?! Que a gente foi atrás de como que faz isso, até como a gente pode ajudar o curso de Engenharia Florestal porque eles não conseguem plantar as árvores aqui, por causa do solo contaminado da U. então, tivemos essas experiências.

² Tratado por Iamamoto (1997, p. 183 e ss.), o "messianismo utópico" considera como determinantes da prática profissional "as intenções, os propósitos do sujeito profissional individual", promovendo um "voluntarismo" e uma "visão heróica" e "ingênua" da ação do indivíduo.

³ Criada por meio da Lei 6310/1975, de sanção do então Presidente da República Ernesto Geisel, a Fundação Projeto Rondon, vinculada ao Ministério da Defesa, tem como finalidade mobilizar a participação voluntária de estudantes do ensino superior, propulsionando o processo de desenvolvimento de regiões localizadas à distância dos grandes centros urbanos. Suas atividades são desenvolvidas em parceria com IES por meio cooperação técnica para desenvolvimento de atividades de extensão universitária.

O relato da experiência de aprendizagem do aluno, reconhecida por ele como relevante, se deu durante o desenvolvimento de um projeto que extrapola o ambiente da sala de aula e que o envolveu em atividades de ação social e de pesquisa.

Outro ponto relevante a ser considerado a partir da fala dos alunos, refere-se ao nível de determinismo por meio do qual o tema é abordado. A abordagem em sustentabilidade, por mais imersa que esteja quanto ao aspecto ideológico, deve ter resguardada sua dimensão técnico-operativa. Neste quesito, S4 avalia:

Eu acho que eu gostei da abordagem do tema, abordar este tema é importante. Mas, eu acho que o nosso professor, particularmente, é radical demais. Então, o aluno acaba criando até repulsa do professor. "Ai, eu não acredito que nós vamos falar desse assunto de novo!", é um tipo de comentário muito frequente na sala... Porque ele leva pra um lado que não tem a ver com o nosso curso. Querendo ou não, a gente está fazendo Administração de Empresas. As pessoas estão falando de empresas de lucro, de dinheiro e ele quer o extremo oposto, então acaba que alguns alunos vão pensar... "Ah! Sustentabilidade é um saco!".

O aluno demarca sua crítica ao desempenho docente, afirmando que uma postura extremamente ideológica e pouco prática também pode gerar afastamento pelos alunos. Não ver sentido prático no aprendizado adquirido, poderá conduzir o aluno a rejeitar o tema, pouco o mobilizando à ação.

Eu acho ele muito teórico, mas assim, considerando o que eu conheço de faculdade pública... Eu não sei como é nas privadas, imagino que seja bem mais prático! É muita teoria e eles falam assim, "busque você mesmo a prática!". Mas, não é todo mundo que tem boa vontade de buscar a prática por si só. Eu mesmo não tenho MEGA dedicação de buscar a prática em sustentabilidade. (SUJEITO 5)

No comentário de S5, revela-se o entendimento de que o professor não deve delegar ao aluno as experiências vivenciais de aprendizagem. Estas experiências deveriam, em sua concepção, contribuir para o processo de construção de conhecimento em sala de aula.

O aprendizado poderia ter sido muito melhor. Uma coisa é que o tema ficou muito pro final do curso, a outra é sobre a maneira que o professor ensina. Já falamos sobre isso com a Coordenação. O curso tem que ser mais prático, mas ao mesmo tempo, o pessoal trabalha e

por isso não se envolver muito com o tema. Ninguém tem tempo de ficar procurando experiência fora da sala de aula. (SUJEITO 9).

É importante que haja coerência entre o que se planeja fazer e o que é, de fato, realizado. O cenário pós-moderno demanda coerência entre discurso e ação, assim, correlacionar os pressupostos do PPC à prática docente constitui-se como pré-requisito ao processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, é frequente no alunado a requisição por atividades práticas no ambiente de formação escolar, por isso, é relevante que sejam desenvolvidas estratégias dinâmicas que atendam a estas requisições, suscitando maior aprendizado.

Tem que ser melhorado. Eu acho que poderia ser primeiro: mais prático! Segundo: ser mais multidisciplinar, tipo, envolver outras disciplinas. Não é só ficar ouvindo falar do que é isso ou aquilo, mas deve ser aprender como fazer as coisas direito, nem que seja reciclar lixo! Vivenciar, entendeu? Não só na teoria, nem que fosse tipo, sei lá... Ir a uma empresa ver se realmente, nos seus processos, ela tem sustentabilidade. (SUJEITO 11)

A disciplina conduziu os alunos ao aprendizado por meio de diferentes domínios de aprendizagem (MEZIROW, 1981). Percebe-se a prevalência do domínio técnico de aprendizagem, em que se pressupõe a compreensão conceitual, ou seja, ele entende a maneira e cria impressões sobre a execução de determinada prática, mas por não ter passado pela experiência de executá-la por meio de projetos reais, incide em não ter condições de evidenciá-la nos relatos.

Alunos que participaram do Festival Universitário ou em atividades extracurriculares, alcançam domínios de reflexão mais profundos, tais como o prático e o emancipatório (idem, 1981). Os indivíduos pesquisados declaram interesse na participação em ações sociais, no entanto, a IES e o docente responsável pela disciplina não parecem viabilizar meios para que as ações e, por consequência, o engajamento aconteça (SPRINGETT, 2005).

Ao desenvolver as contribuições à teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow, Cranton (1996), menciona diferentes tipos de códigos existentes para o aprendizado, como viu-se anteriormente neste estudo. Neste quesito, os discursos dos alunos perpassam diferentes códigos, na medida em que o aprendizado sobre o tema se constrói e reconstrói dialeticamente. Em termos concretos, observa-se que os códigos sociolinguísticos (MEZIROW, 1998; CRANTON, 1996), permeiam o

aprendizado dos alunos em relação à sustentabilidade, uma vez que estes códigos são os consensuados socialmente e que determinam o comportamento, orientando ações no ambiente escolar, organizacional, familiar, etc.

Eu acho que a minha geração, a sua geração, a nossa geração já é mais consciente! Então, assim... Nessa parte AMBIENTALMENTE falando... Eu nunca aprendi, nunca me falaram de sustentabilidade, mas, a gente sabe o que tem que fazer! A gente usa cinto de segurança, a gente recicla, a gente desliga a torneira pra escovar os dentes... Coisas que meus pais – que não são tão velhos –, não fazem! Então, a gente meio que já está inteirado a este respeito! (SUJEITO 5)

O aspecto geracional se configura como um código sociolinguístico importante para o aprendizado em sustentabilidade. Os códigos psicológicos (idem, 1998; idem, 1996) dão-se no mesmo nível da aprendizagem do domínio de conteúdo, considerando que este reflete as divagações do aprendiz, ao problematizar individualmente suas referências sobre valores, comportamentos, em relação à conduta do grupo ou dos conhecimentos aos quais tem acesso ao longo do processo formativo. Acontece de maneira particular e é de difícil captação uma vez que deve considerar elementos como história de vida, eventos enfrentados ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, dilemas, etc. Os códigos epistêmicos (ibidem, 1998; ibidem, 1996) no contexto desta pesquisa, configuram-se como aqueles acessados pelos alunos por meio dos conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula. São referenciais bibliográficos que contribuirão para o conhecimento e reconhecimento de determinadas questões, tais como a sustentabilidade. Nesta pesquisa, estes códigos se miscigenam, formando em cada aluno domínios de aprendizagem e tipos de RCs característicos, como se verá no item a seguir.

4.4. Reflexão crítica e aprendizagem transformadora

Elementos de reflexão crítica foram evidenciados todo o tempo nas declarações dos alunos. No entanto, estas falas revelam diferentes níveis de RC. Considerando que os alunos pesquisados passaram pelas mesmas experiências de aprendizado nesta IES, sugere-se que sua história de vida e experiências em

sustentabilidade fora ou em paralelo à universidade, assim como códigos sociolinguísticos diversos, tenham potencializado sua compreensão sobre o tema.

Além dos conteúdos estudados na universidade, há uma conjuntura social que nos remete à preocupação com a sustentabilidade. O fato de questões relacionadas a sustentabilidade estarem em pauta com maior frequência em diferentes cenários na atualidade, contribui para a aquisição do compromisso com esta temática.

A transformação dos pontos de vista, na perspectiva de Mezirow (1991), pode decorrer de uma série diversificada de situações às quais determinado indivíduo é exposto. O processo de mudança parte do estabelecimento de questionamentos que conduzirão o sujeito a um dilema desorientador e, em relação à sustentabilidade, há necessidade de se considerar uma nova visão de mundo (LYLE, 1994) em razão do processo de degradação ambiental e social presentes na atualidade.

A partir dos questionamentos feitos aos alunos, observa-se que não há homogeneidade entre os domínios de RC desenvolvidas por eles. A proposta educacional da IES, no entanto, parece atender à necessidade técnico-operativa dos alunos, ao manter centralidade no atendimento às demandas do mercado. Os alunos conhecem e reconhecem o conteúdo como significativo para o desenvolvimento de sua carreira. Sabem do papel da sustentabilidade, bem como a importância deste tema para a estratégia organizacional e para a sociedade como um todo. No entanto, não seria coerente que ao declarar desenvolver um curso com enfoque na sustentabilidade, a IES fosse capaz de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem com resultados mais orientados para uma RC emancipatória do que para RCs de conteúdo ou processo?

São variadas as possibilidades de resposta a este questionamento, no entanto, pensar sob o aspecto da pós-modernidade, contextualizando historicamente o momento vivido, parece ser o mais coerente. Gadotti (2000) ao afirmar a inexistência de novos paradigmas no cenário pós-moderno que sustentem as leituras de mundo hoje, sugere que as relações educacionais tenham se fragilizado em razão de particularidades do contexto de desenvolvimento da sociedade, dificultando as oportunidades que em alguma medida deem subsídio para alternativas viáveis e coerentes entre objetivos econômicos e a sustentabilidade. Esta ausência de alternativas ressoa nos processos educacionais que parecem não conseguir se estruturar numa direção coerente entre concepção pedagógica do curso (fundamentação epistêmica) como um todo, e a prática docente. Nas interpretações

dos dados desta pesquisa, observa-se que as reflexões dos alunos dão-se em grande parte por RC de conteúdo e de processos, muito embora sejam evidenciados no relato de alguns discentes, aspectos relacionados à RC de premissas.

A RC de conteúdo não demanda propriamente uma ação interventiva. Assim, no contexto desta pesquisa, este tipo de reflexão se sustenta quando os alunos demonstram conhecimento do conceito de sustentabilidade e são capazes de problematizá-lo, como se viu no item 4.1. O fomento teórico amplamente confirmado pelos alunos corrobora sua compreensão técnico-instrumental sobre o tema, no entanto, dificilmente oferecerá subsídios para o alcance de uma RC de processo ou de premissa.

A RC de premissa deve envolver o aluno numa trama de revisão de pressupostos de suas atividades e das relações que este mantém com o mundo, com a natureza, com as pessoas. Espera-se que, a partir de uma RC de premissas, o aprendiz seja capaz de refletir sobre a conjuntura socioambiental, problematizando-a em relação às suas condutas individuais e grupais, o que poderá motivá-lo a ações sociais engajadas na desconstrução do paradigma social dominante (SPRINGETT, 2005).

Este processo de desconstrução do paradigma social dominante, protagonizado por aqueles que alcançam níveis emancipatórios de RC, não é tarefa fácil, sobretudo, quando se considera a dificuldade que se tem de estabelecer um modo de vida coerente com princípios orientados para a sustentabilidade no cenário atual. Neste sentido, S5 relata sua angústia a despeito à incoerência entre suas crenças e ações:

[...] Então, é engraçado. Eu penso: trabalho em uma empresa multinacional exploradora de petróleo em que, com certeza, vários vazamentos aconteceram por culpa da empresa que eu trabalho. Porque não foi um trabalho bem feito, ou sei lá! Ao mesmo tempo, eu estudo em uma faculdade sustentável e eu lá vendida para uma multinacional. Então, assim, eu me sinto meio vendido, eu tenho essa consciência. De que, não! O mundo não é um campo de flores, mas, é um dilema que eu tenho assim, às vezes eu não sei se eu fico, o que eu faço na verdade! Por que é um recurso natural não renovável, tipo: É MUITO DIFÍCIL! (SUJEITO 5)

A aluna demonstra-se sujeitada a uma constante pressão ideológica em razão de trabalhar numa empresa que certamente oferece grandes riscos ao sistema social e ambiental. Ao refletir sobre seu papel na organização, demonstra inquietação, muito embora permaneça atuando profissionalmente na empresa.

Eu tenho uma empresa de eventos que é o pior tipo de empresa para a sociedade! Por que a gente trabalha só com *freelancer*. Então, socialmente falando, é uma empresa muito vergonhosa na verdade, assim... eu tenho consciência disso porque a gente não gira a economia, a gente não paga direitos trabalhistas... Eu contratei [*freelancer*] duas pessoas e tento retornar a elas com *workshops*, a gente paga treinamentos, a gente paga curso de idiomas mas, assim, eu não vou dizer que eu não tenho retorno com isso mas, talvez eu não faria se não tivesse essa ressaca moral! (SUJEITO 5)

Não obstante, S5 relata ainda possuir uma empresa que, assim como a empresa na qual possui vínculo empregatício, também não se desenvolve numa direção coerente com sua proposta de responsabilidade socioambiental. A seu ver, a empresa não deve estar a serviço apenas dos proprietários, mas deve cumprir sua missão de movimentar a economia por meio da geração e empregos formais, além de contribuições à seguridade. Quando questionado sobre os motivos que lhe conduzem a exercer uma atividade que se opõe a seus princípios, comenta:

Quando fechar os créditos da faculdade, quero fazer intercâmbio fora do Brasil. Vou para o Canadá. Tenho amigos que estão lá e dizem que as coisas são muito mais funcionais e, além do mais, a gente não tem que se matar para conseguir qualquer coisa, como é o caso no Brasil. Aqui é muito difícil conseguir coerência entre o que se quer e o que se faz [risos] (SUJEITO 5)

S5 demonstra compreensão de aspectos que superam a aprendizagem em domínio técnico e prático, e mesmo RCs de conteúdo ou processuais ao relatar suas impressões sobre a maneira como decifra as relações dadas no contexto profissional. A profundidade de sua RC a mobiliza para a revisão de seus pressupostos enquanto profissional e cidadã. Elementos de seus relatos ao mencionar a criação do GRUPO GERAÇÃO, criado para colocar em pauta ações de responsabilidade socioambiental no espaço universitário, por exemplo, demonstram seu compromisso com uma transformação de contexto, não só no plano intelectual, mas também prático. Neste sentido, pode-se tomar sua fala como uma referência de aprendizagem transformadora, na medida em que suas interpretações de mundo geraram impactos por meio de ações concretas.

S6 ao explicitar sua participação na criação do *EcoManager*, revendo o processo de descarte de materiais reaproveitáveis, também apresenta subsídios para a

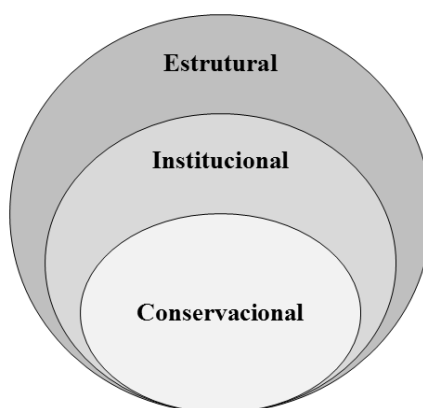
transformação de uma realidade. Estas ações atribuem materialidade às visões de mundo construídas pelos aprendizes num domínio de aprendizagem emancipatório.

Embora não seja possível afirmar, sugere-se que o fato de S5 e S6 apresentarem em seus relatos o histórico do desenvolvimento de atividades vivenciais (Participação no Projeto Rondon/ Grupo Geração e intercâmbio na Finlândia e atividades de pesquisa extracurriculares, respectivamente), tenha contribuído para o alcance da RC de premissas, pois, conforme aponta Springett (2014, p. 8):

Para envolver os alunos no debate sobre negócios e sustentabilidade, são preferíveis métodos de ação, pois eles permitem uma aprendizagem experiencial e ajudam a criar contextos de ensino mais democráticos. Como foi observado, a abordagem dos métodos de ensino baseados na ação pode ser considerada um paradigma para o ensino e a aprendizagem em vez de um mero conjunto de estratégias em sala de aula.

O exercício do aprendizado a partir da experimentação pode ser um importante elemento que contribua para o alcance de níveis mais profundos de reflexão crítica, o que indica viabilizar uma aprendizagem transformadora. Neste sentido, nota-se que independente dos tipos de RC (conteúdo, processo ou premissa) alcançados pelos alunos, o resultado efetivo dá-se por meio de uma ação e no contexto deste trabalho, observou-se ações em níveis conservacional, institucional ou estrutural. Na figura abaixo, é demonstrado os níveis observados ao longo da pesquisa, em relação aos impactos da reflexão crítica na ação discente.

Figura 7 – Níveis de impacto da RC na ação discente



Fonte: Elaborado pelo autor.

A perspectiva que aqui se chamou *conservacional* compreende o grupo de relatos que evidencia ações sobre o tema sustentabilidade numa perspectiva de conservação de processos ou recursos, sejam eles humanos ou materiais, inerentes a determinado contexto (trabalho, universidade, comunidade, etc.), que por sua vez demonstram o exercício de uma ação conservacional. São relatos de alunos que mencionam aspectos como reaproveitamento de materiais, coleta seletiva, etc.

Os impactos da RC no nível *institucional* dão-se por meio das declarações que exemplificam ações dos alunos no contexto organizacional, por exemplo. Os estudantes, a partir de uma análise institucional, observam incoerências entre discurso e práticas organizacionais ou, ainda, fazem uma análise crítica e buscam soluções para instauração de processos organizacionais mais sustentáveis. Em qualquer que seja a situação, as ações desenvolvidas em nível institucional são aqueles que têm a organização como ambiente para aplicação de ações oriundas de uma RC.

As ações do ponto de vista *estrutural*, figura como a que mais se aproximam de uma aprendizagem transformadora. É a ação que supera a perspectiva de análise do comportamento individual ou institucional em relação à sustentabilidade, constituindo-se em atividades que envolvem pressupostos políticos e de visão de mundo. Ao observarem os processos de trabalho e o aspecto estrutural de organização da sociedade, bem como os impactos desta forma de ordenamento social em relação à sustentabilidade, coloca-se em debate o próprio modelo de desenvolvimento. Estas ações adquiriram materialidade no discurso dos alunos que relatam algum envolvimento com ações voluntárias ou militantes, ou mesmo na perspectiva de transformação de um determinado comportamento. No quadro a seguir, destacam-se os relatos que dão materialidade à aprendizagem transformadora, no contexto dos alunos pesquisados e a partir dos níveis então definidos.

Quadro 5 – Níveis de impacto da RC na ação discente

AT: Níveis de impacto da RC na ação dos alunos	Descrição	Relato
Conservacional	Aborda o tema sustentabilidade numa perspectiva de conservação de processos ou recursos, sejam eles humanos ou materiais, inerentes a determinado contexto (trabalho, universidade, comunidade, etc.)	<p>S7: Reciclagem principalmente! Acho que não tem como não falar sobre isso. Na minha casa, como também na república, acho que comecei a ficar mais atenta com os impactos disso pra sociedade. [...] Acho que agora começo a pensar mais na sociedade e também ver se as pessoas estão precisando de ajuda, essas coisas. A gente precisa fazer mais nesse sentido.</p> <p>S10: Eu tento ao máximo não desperdiçar folhas de papel, usar copos descartáveis, poupar energia elétrica desligando luz, usando pouco ar condicionado.</p>
Institucional	Indivíduo observa incoerências entre discurso e práticas organizacionais-ou, ainda, fazem uma análise crítica e buscam soluções para instauração de processos organizacionais mais sustentáveis.	<p>S4: Eu sempre trabalhei. Então, depois da faculdade, comecei a me preocupar com a continuidade dos processos. Você aprende no trabalho, vincula com o que aprende na faculdade e vice-versa. No meu trabalho eu faço parte de um Comitê de Sustentabilidade. Eu faço parte do comitê redução de consumo de energia... Então a gente usa o que aprende, assim. Você ouve sobre uma tecnologia diferente na aula, aplica no trabalho...</p>
Estrutural	Observando os processos de trabalho e o aspecto estrutural de organização da sociedade, bem como os impactos desta forma de ordenamento social em relação à sustentabilidade, o indivíduo coloca em debate o próprio modelo de desenvolvimento, envolvendo-se em ações voluntárias ou militantes.	<p>S6: Eu trabalhei em alguns projetos, um deles é o EcoManager. [...] Era, tipo, uma espécie de programa de fidelidade recompensando pessoas que fizessem reciclagem. Que nem a ideia que tem na Finlândia e em alguns países europeus, que é você retornar e ganhar créditos sobre o supermercado... Era nesse sentido que trabalhávamos.</p> <p>S5: . Então, a gente fez um grupinho que era super bonitinho chamava GRUPO GERAÇÃO. [...] Só que nesse GRUPO GERAÇÃO a gente falou assim: beleza! A gente não vai no Rondon?! Então, vamos fazer programa dentro da faculdade! Nesse programa da faculdade, foi uma coisa super legal porque ninguém sabia de nada, era tudo primeiro anista! Todo mundo perdido então, você via a galera pesquisando assim tipo, normas ambientais... Essas coisas! [...] A gente aprendia desde as coisas idiotas assim, tipo, porque não tem um caixa eletrônico dentro da faculdade?! Que a gente foi atrás de como que faz isso, até como a gente pode ajudar o curso de Engenharia Florestal porque eles não conseguem plantar as árvores aqui, por causa do solo contaminado da U. então, tivemos essas experiências.</p>

Fonte: Elaborador pelo autor.

A RC desenvolvida pelo aluno seja de qual for o tipo (conteúdo, processo ou premissa), terá como consequência uma ação. No entanto, considera-se como aprendizagem transformadora sob a perspectiva de Jack Mezirow, a ação que decorreu em mudanças significativas ao contexto de vida do sujeito, ou seja, gerou impacto a partir da revisão de pressupostos até então estabelecidos.

Percebe-se, portanto, que o alcance da aprendizagem transformadora não é, no contexto da presente pesquisa, uma consequência da totalidade das experiências discentes em relação à sustentabilidade. Neste sentido, embora muitas tentativas de

construção de uma formação mais crítica estejam em curso, muito ainda precisa ser considerado a fim de que o objetivo final da reflexão crítica de pressupostos seja potencializada nas salas de aula da educação superior, em especial nos cursos de Administração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DIREÇÕES FUTURAS

O presente trabalho teve como principal objetivo identificar e analisar se há e como se evidenciam no relato dos discentes elementos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora tendo em vista o propósito de educá-los para trabalharem no contexto da sustentabilidade. Para tanto, analisou-se as experiências de estudantes de um curso de Administração cujo Projeto Político Pedagógico evidencia uma formação orientada para o desenvolvimento sustentável. Neste sentido, realizou-se estudo qualitativo interpretativo básico com alunos de uma IES pública sediada no interior do estado de São Paulo. Foram entrevistados 11 discentes entre 20 e 28 anos.

É proeminente na literatura argumentos sobre a importância de uma formação crítica para abordagem de temas complexos (CUNLIFFE, 2004; GADOTTI, 2000; HABERMAS, 1990; MEZIROW, 1981, 1991, 1994, 1995, 1996, 1998; STERLING, 2001, 2010) e na Administração estes argumentos adquirem mais densidade quando relacionados à sustentabilidade (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014; JACOBI, 2005; KEARINS; SPRINGETT, 2003; SPRINGETT, 2014).

A educação para sustentabilidade em uma perspectiva crítica se constitui enquanto um movimento contra hegemônico que rompe com o paradigma social dominante (SPRINGETT, 2005). Neste contexto, a formação do administrador para a sustentabilidade emerge como uma ideia-força que propõe uma revisão profunda da sua própria atuação no ambiente organizacional, gerando um contraponto necessário às formas clássicas de condução dos sistemas de produção e com o consumo.

Assim, esta pesquisa vem ao encontro da necessidade constante de discutir o compromisso do administrador para além da maximização de lucro para acionistas, colocando em debate a noção de reflexão crítica e aprendizagem transformadora no ensino de sustentabilidade. Questionamentos como “com o objetivo de quê?” e “a serviço de quê e de quem?”, devem compor a estrutura analítica deste profissional, considerando que muitas vezes suas decisões estão diretamente relacionadas a impactos positivos ou negativos a grupos sociais,

comunidades, meio ambiente, à cultura local, entre outros aspectos importantes da vida em sociedade.

Para além de uma formação profissional direcionada a uma perspectiva técnico-operativa e teórico-metodológica, a Administração enquanto profissão tem sido convidada a avançar mais rapidamente em direção a um compromisso ético e político. Este direcionamento ético-político incorpora ao universo dos negócios saberes e objetivos voltados para a melhoria das condições de vida da sociedade, para o alcance de metas sociais e ambientais, para a observação dos direitos humanos e da justiça social, da qualidade de vida no trabalho, entre outros propósitos que nem sempre fizeram parte ou são prioridades na agenda empresarial.

O lucro a qualquer preço e o alcance de objetivos unilaterais pouco devem ter espaço em um planeta em que a cada dia menos se dispõe de recursos naturais e permanece com índices de desigualdade social insustentáveis. Tal direcionamento crítico de leitura da realidade deve ser elemento presente na formação profissional do administrador, na medida em que lhe conferirá autonomia para construir sua carreira e investir em negócios que estejam alinhados a um modelo de desenvolvimento sustentável.

Na incursão proposta por este trabalho e no contexto do campo em que estão inseridos os sujeitos de pesquisa, observou-se que os alunos que declararam possuir contato com os conteúdos em sustentabilidade apenas pelo currículo do curso de Administração, em sua maioria não externalizam uma compreensão crítica emancipatória do tema e, portanto, estão muito afastados da possibilidade de alcançar uma aprendizagem transformadora em relação à sustentabilidade, embora o PPC do curso declare enfoque a esta questão. Este afastamento pode ser explicado em razão de alguns fatores, tais como:

- A forma como o professor conduziu o desenvolvimento das aulas, centrando suas discussões no âmbito teórico.
- Ausência de atividades práticas que viabilizassem a materialidade do que era proferido pelo professor.
- Ausência de abordagem interdisciplinar e transversal. Os alunos mencionaram de forma recorrente que apenas um professor abordava o tema, numa disciplina em específico.

- A burocracia institucional que inviabiliza ações de integração entre as áreas.
- Inexistência de atividades vivenciais que conduzissem o alunado ao exercício da reflexão a partir de atividades vivenciais e em cenários concretos.

Os aspectos relacionados acima acabaram por limitar as possibilidades de exercício de uma RC de premissas, levando-os a adquirir, sobretudo, uma aprendizagem do tema unilateralmente nos domínios técnico e prático (MEZIROW, 1991). Todavia, é importante ponderar que, embora insuficiente, a compreensão técnica é importante, uma vez que o administrador é requisitado a implementar processos e tomar decisões na direção do alcance de metas socioambientais. Esta competência técnico-operativa é percebida pelos alunos a partir de outra, a teórico-metodológica (IAMAMOTO, 2000). A competência teórico-metodológica tem como pano de fundo o referencial teórico de formação, e também se revela no discurso do alunado. Por meio desta pesquisa, pode-se afirmar que há compreensão dos conceitos, há compreensão da importância da sustentabilidade para as estratégias organizacionais e para a vida em sociedade.

A origem desta compreensão se relaciona com códigos de aprendizagem (CRANTON, 1996, 1998) diversos, na medida em que o processo de aprendizagem não é estático e se dá por meio de diferentes contatos, sejam eles psicológicos, sociolinguísticos e epistêmicos. No contexto deste estudo, observou-se que as sinapses em relação a sustentabilidade, são realizadas pelos alunos a partir de códigos de aprendizados de diversas origens, sobressaindo-se as experiências universitárias.

Observou-se, também, que o rol de elementos que constituem a sustentabilidade demanda uma necessária ampliação, considerando que ainda é presente a centralidade da compreensão dos alunos na esfera ambiental deste conceito. A sustentabilidade tem sido estudada ao longo do tempo a partir de uma perspectiva, sobretudo, ecológica, o que acarreta limitações. Como diz Irigalba (2011, p. 12), tal opção “não é justa porque separa, divide, analisa e, sobretudo, exclui” as demais dimensões que compreendem o conceito. Poucos alunos mencionam a questão social como inerente à sustentabilidade. Nem mesmo houve menção a outras dimensões da sustentabilidade como a cultural

territorial ou política, conforme sugerido por Sachs (1993). Esse comportamento sugere a necessidade de tratar do tema na sua amplitude e complexidade, dado que sustentabilidade se refere a um fenômeno “multicausal, interdependente, global e integradora” (IRIGALBA, 2011, p.12).

Porém, mais do que apontar as fragilidades observadas no processo de ensino-aprendizagem em relação à Administração nesta instituição de ensino sob a perspectiva dos alunos, buscou-se apreender pelos relatos em que momentos e em quais experiências os discentes revelaram uma capacidade de reflexão crítica e aprendizagem transformadora durante o curso. O fato da reflexão crítica de pressupostos limitar-se aos alunos que relataram vivências e/ou experiências em atividades práticas pregressas ou em paralelo à graduação em Administração, serve de importante alerta. As contribuições advindas de suas vivências práticas em relação à sustentabilidade potencializaram os conteúdos teóricos massivamente desenvolvidos pelo professor da disciplina que discute sustentabilidade no currículo do curso de Administração. Na medida em que, para os demais alunos do curso, os conteúdos teóricos eram encarados como maçantes, para aqueles que possuíam histórico de ação social em relação à sustentabilidade, havia uma correspondência entre o que era feito, com o que era estudado, gerando interesse e fortalecimento de seu compromisso com o tema. Reforça-se, assim, a ideia de que o processo de educação para a sustentabilidade deve ser desenvolvido numa perspectiva dialética entre o *conhecer*, *sentir* e *fazer* (PÉREZ, 2001 p. 33).

Faz-se importante considerar que longe de acreditar que o docente é o único responsável pela efetivação do aprendizado e assimilação dos conhecimentos pelos alunos, este trabalho buscou apresentar subsídios que direcionem as atividades docentes para o alcance dos objetivos de aprendizado almejados.

Entende-se que por meio de atividades práticas que elucidem a viabilidade de ações sustentáveis e os impactos de ações não sustentáveis, associadas à abordagem teórica sobre o mesmo tema, é possível conduzir os alunos ao entendimento e reflexão crítica para a aprendizagem transformadora. No entanto, no caso do campo estudado, percebe-se que esta possibilidade ainda não adquiriu concretude, mesmo assumindo uma formação em Administração com enfoque em sustentabilidade no PPC.

Limitações metodológicas não podem ser desconsideradas para o fechamento deste estudo, haja vista a quantidade de alunos pesquisados e o contexto da IES que serviu de base para a construção dos dados de pesquisa. Deve-se ponderar os resultados, observando também o aspecto temporal da pesquisa, ou seja, ela corresponde ao período histórico em curso, podendo alterar-se ao longo do tempo.

A partir deste trabalho, sugere-se que sejam pesquisados discentes que tenham passado por estratégias de ensino-aprendizagem experienciais de abordagem específica em sustentabilidade, com o objetivo de observar se as proposições apresentadas nas considerações finais deste trabalho encontram ou não assento em outros contextos e ambientes formativos.

Além disso, acredita-se que a presente pesquisa contribua para o desenvolvimento da atuação docente em relação à sustentabilidade em cursos de Administração, bem como, tenha potencial contributivo para a compreensão por parte das IES, para o patrocínio à ação docente na abordagem do tema sustentabilidade, considerando a eventual necessidade de investimentos materiais ou financeiros para o alcance de modelos pedagógicos que efetivem os princípios de uma formação profissional que concilie o atendimento às necessidades da sociedade e também do mercado.

REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; DEETZ, S. **Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies**. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.). Handbook of Organization Studies. London: Sage, 1996.
- ANDRADE, R. O. B.; TACHIZAWA, T.; CARVALHO, A. B. **Gestão ambiental: enfoque estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Markon Books, 2ª ed. 2002.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 7ª ed., 2000.
- BASSETTO, L. I. **A sustentabilidade empresarial: um estudo baseado no relatório de uma concessionária de energia**. 2007. (Dissertação de mestrado) – Universidade Tecnológica do Paraná, 2007.
- BATES, F. L.; PEACOCK, W. G. **Conceptualizing Social Structure: The Misuse of Classification in Structural Modeling**. American Sociological Review. v. 54, n. 4, p. 565-577, ago. 1989.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERCHICCI, L.; KING, A. **Postcards from the Edge: A Review of the Business and Environment Literature**. Erasmus Research Institute of Management. The Academy of Management Annals, p. 1-60, 2007.
- BITENCOURT, C. C. **Competência gerencial e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.
- BOWMAN, C. AMBROSINI, V. **Value Creation Versus Value Capture: Towards a Coherent Definition of Value in Strategy**. British Journal of Management. v.11, p.1-15, 2000.
- BRASIL. Lei n. 6310, de 15 de dezembro de 1975. **Autoriza a instituição da Fundação Projeto Rondon, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6310.htm>. Acesso em 23 de outubro de 2014.
- BRUNDTLAND, G. H. (Org.) **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- BRUNSTEIN, J.; SCHMIDT, A.; SILVA, H. C (Orgs.). **Educação para Sustentabilidade nas escolas de Administração**. São Paulo: Rima, 2014.
- CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. **Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial**. Cadernos EBAPE. BR, v. 8, n. 1, p. 20-37, mar. 2010.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para**

alunos de graduação e pós-graduação. (Trad. Lúcia Simonini). 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRANTON, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults.** São Francisco: Jossey-Bass, 1994.

_____. **Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults.** São Francisco: Jossey-Bass, 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, C. H. C. **Influências da pós-modernidade na escola.** Revista de Educação AEC. v. 22, n. 89, p. 99-125, out/dez. 1993.

CUNLIFFE, A. L. **On becoming a critically reflexive practitioner.** Journal Of Management Education. v. 28 n. 4, p. 407-426, ago/2004.

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

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo.** Trad. Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FGV - CES. **Centro de Estudos em Sustentabilidade,** 2008. Apresentação. Disponível em: www.ces.fgvsp.br/. Acesso em 28 de outubro de 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIEDMAN, M. **The social responsibility of business is to increase its profits.** New York Times Magazine, Nova Iorque. 13 set. 1970.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2. p. 3-11, abr./jun. 2000.

GEPHART, R. **Paradigms and research methods.** Disponível em

http://division.aonline.org/rm/1999_RMD_Forum_Paradigms_and_Research_Methods.htm Acesso em 12 jun. 2013.

GIDDENS, A. **Admirável Mundo Novo: o novo contexto da política**. Caderno CRH. n. 21, p. 9-28, jul./dez. 1994.

_____. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: UNESP, 1996.

GOMES, J. B.; CASAGRANDE, L. D. R. **A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica**. Revista Latino-americana de Enfermagem. v. 10, n. 5, p. 696-703, set./out. 2002.

GONÇALVES DIAS, S. L. F.; BELLOQUE, M. C. M.; HERRERA, C. B. **Desafios para inserção da disciplina “Sustentabilidade” em cursos de Administração: a experiência de uma Instituição de Ensino Superior paulistana**. In: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XIV., 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: SEMEAD, 2011. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/14semead/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HART, S. L.; MILSTEIN, M. B. **Creating Sustainable Value**. The Academy of Management Executive. v. 17, n. 2, p. 56-69, mai. 2003.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HASTE, H.; HOGAN, A. **Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship**. Journal of Moral and Education. v. 35, n. 4, p. 473-493, 2006.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1983.

IRIGALBA, A. C. **A prática da ecologia social: a necessidade de integrar o social e o ecológico**. In: GOMÉZ, J. A. D.; AGUADO, O. V.; PÉREZ, A. G. (Orgs) **Serviço Social e meio ambiente**. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBI, P. R. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Revista Educação e Pesquisa FE-USP, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 302-313, mai./ago. 2005.

JACOBI, J.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M.P. **Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas**. RAM - Rev. Adm. Mackenzie, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 21-50,

mai./jun. 2011.

KEARINS, K; SPRINGETT, D. **Educating for sustainability: developing critical skills**. Journal of Management Education, v. 27, n. 2, p.188-204, 2003.

KITCHENHAM, A. **The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory**. Journal of Transformative Education. v. 6, n. 2, p. 104-122, abril/2008.

LIMA, G. F. C. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação**. Ambiente & Sociedade, NEP Ambiente & Sociedade AM/UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, p. 100-119, jul./dez., 2003.

_____. **Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental**. In: LAYRARGUES, P. L. (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília (DF): Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOMBARDO, I. A; RANALLI, J. **Projeto Pedagógico (Manual de Orientações)**. Uberlândia: ABENO, 1999.

LYLE, J. **Regenerative Design for Sustainable Development**. New York: Wiley, 1994.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Trad.: Ricardo Corrêa Barbosa. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MALVEZZI, M. **Sustentabilidade e emancipação: a gestão de pessoas na atualidade**. 1ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **O Fim da Utopia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

McWILLIAMS, A; SIEGEL, D. **Corporate Social Responsibility And Financial Performance: Correlation or Misspecification**. Strategic Management Journal, v. 21, n. 5, p. 603-609, mai. 2000.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEZIROW, J. **A Critical Theory of Adult Learning and Education**. Adult

Education. v. 32, n. 1, p. 3-24, 1981.

_____. **Contemporary Paradigms of Learning**. Adult Education Quarterly. v. 46, n. 4, p. 158-172, 1996.

_____. **On Critical Reflection**. Adult Education, v. 48, n. 3, p. 185-198, 1998.

_____. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. **Transformative Theory of Adult Learning. In Defense of the Lifeworld**. Albany: Editora da Universidade Estadual de Nova Iorque, 1995.

_____. **Understanding transformation theory**. Adult Education Quarterly, v. 44, n. 4, p. 222-232, 1994.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

ORLIRTZKY, M.; SIEGEL, D. S.; WALDMAN, D. A. **Strategic Corporate Social Responsibility and Environmental Sustainability**. Business & Society, v. 50, n. 6, p. 6-27, 2011.

PAULA, A. P. P. de; RODRIGUES, M. A. **Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades**. Revista de Administração de Empresas – ERA. v. 46, n. esp., p. 10-22, 2006.

PEREIRA, E. M. A. **Professor como pesquisador: enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: _____. GEALDI, M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras do Brasil, 1998.

PÉREZ, A. G. **A prática da ecologia social: a necessidade de integrar o social e o ecológico**. In: GOMÉZ, J. A. D.; AGUADO, O. V.; PÉREZ, A. G. (Orgs) Serviço Social e meio ambiente. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. **Learning in the field: An Introduction to qualitative research**. California: Sage, 1998.

ROUANET, S. P. **As Razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Nobel, 1993

_____. **Inclusão social pelo trabalho decente: oportunidades, obstáculos, políticas públicas**. In: Estudos Avançados. n. 18. p. 23-49, mai. 2004.

SAWERS, L. **Income Distribution and Environmental Degradation in the Argentine Interior**. Latin American Research Review. v. 35, n. 2, p. 3-33, 2000.

SPRINGETT, D. **Education for sustainability in the business studies curriculum: a call for a critical agenda**. Business Strategy and the

Environment, v. 14, n. 3, p. 146-159, 2005.

_____. **Luta ideológica: o desenvolvimento sustentável no currículo de Administração.** In: BRUNSTEIN, J.; SCHMIDT, A.; SILVA, H. C (Orgs.). Educação para Sustentabilidade nas escolas de Administração. São Paulo: Rima, 2014.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change.** Dartington: Green Books, 2001.

STERLING, S. **Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground.** Learning and Teaching in Higher Education. n. 5, p. 17-33, 2010.

SYDOW, B. C. **Sustainability design in higher education: curriculum, teaching methods and program integration.** 2012. Tese (Doutorado em Educação)-University of South Dakota, Ann Arbor, 2012.

TILBURY, D.; WORTMAN, D. **Engaging people in sustainability.** Gland, Switzerland: ICN, 2004.

ULLMANN, A. H. **Data in search of a theory: A critical examination of the relationships among social performance, social disclosure, and economic performance of US firms.** Academy of Management Review. v. 10, n.3, p. 540-557, jul. 1985.

VALENTE, S. M. P. **Do currículo às diretrizes curriculares.** Revista Olho Mágico. v. 5, n. 22, p 6-7, out. 1999.

WU, Y. C. J.; HUANG, S.; KUO, L.; WU, W. H. **Management education for sustainability: a web- based content analysis.** Academy Management Learning Education, v. 9, n. 3, p. 520-531, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Introdução à entrevista

1. Breve apresentação profissional e acadêmica do pesquisador
2. Breve apresentação do escopo da pesquisa
3. Solicitação de anuência de gravação e divulgação das informações

Caracterização do sujeito de pesquisa

Gênero: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Idade: _____	Semestre: <input type="checkbox"/> 6° <input type="checkbox"/> 7° <input type="checkbox"/> 8° <input type="checkbox"/> Form.
Turno: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Noturno	Em estágio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Data: ____/____/____ Horário: ____:____

Introdução à entrevista:

- 1) Por que você estuda/ou Administração?
- 2) O que lhe conduziu à escolha deste curso?
- 3) Qual objetivo – pessoal e profissional - você pretende atingir como administrador?

Significado de sustentabilidade e relevância do tema

- 4) O que significa para você sustentabilidade?
- 5) Qual a importância desse tema pra você, na sua vida pessoal?
- 6) Qual a importância desse tema pra você, na sua vida profissional?

Experiências de reflexão crítica e aprendizagem transformadora sobre o tema durante a graduação

- 7) Quais foram suas experiências de aprendizagem sobre o tema do durante o curso? Você pode descrever as mais significativas para você?
- 8) O que você aprendeu nestas experiências?
- 9) Houve algum momento ao longo do curso de Administração, em que você se sentiu exposto a uma situação de questionamento das práticas organizacionais?
- 10) Como você avalia o ensino deste tema na graduação? Que sugestões faria à universidade?

Impacto na atuação profissional

- 11) Como você incorpora estas aprendizagens na sua atividade profissional?
- 12) Você acredita que estas experiências transformaram a sua atuação ou visão de mundo? De que forma?
- 13) Como você avalia a prática da empresa em que você trabalha hoje?
- 14) Se você tivesse a oportunidade de sugerir mudanças para que a empresa atingisse padrões que você julga ideais, o que você sugeriria?
- 15) Qual a relação que você enxerga entre sustentabilidade e o curso de Administração?
- 16) Você se sente engajado no discurso da sustentabilidade? De que forma?
- 17) Você gostaria de acrescentar algo?