

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas

**Aprendizagem social para sustentabilidade no ensino superior:
um estudo em cursos de administração de empresas**

Andreza Sampaio de Mello

São Paulo
2014

Andreza Sampaio de Mello

**Aprendizagem social para sustentabilidade no ensino superior:
um estudo em cursos de administração de empresas**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito para à obtenção do título de Doutora em Administração de Empresas.

Orientadora: Professora Dra. Arilda Schmidt Godoy

**São Paulo
2014**

M527a Mello, Andreza Sampaio de

Aprendizagem social para sustentabilidade no ensino superior: um estudo em cursos de administração de empresas / Andreza Sampaio de Mello - 2014.

236f.: il., 30 cm

Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Arilda Schmidt Godoy

Bibliografia: f. 216-223

1. Aprendizagem social. 2. Sustentabilidade. 3. Cursos de Administração de empresas. I. Título.

CDD 658.408

Andreza Sampaio de Mello

**Aprendizagem social para sustentabilidade no ensino superior:
um estudo em cursos de administração de empresas**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito para à obtenção do título de Doutora em Administração de Empresas.

Aprovada em 14 de Agosto 2014

Banca Examinadora

Professora Dra. Arilda Schmidt Godoy
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professora Dra. Janette Brunstein
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professora Dra. Denise Pereira Curi
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professora Dra. Sylmara Gonçalves-Dias
Universidade de São Paulo/ Leste

Professor Dr. Antônio Carlos Gil
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Professor Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto**

**Decano de Pesquisa e Pós Graduação
Professora Dr. Helena Bonito Couto Pereira**

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

**Coordenadora do Programa em Administração de Empresas
Professor Dr. Walter Bataglia**

Dedico...

Ao meu esposo, Francisco Mello, amor da minha vida, que tem incentivado meus estudos desde a graduação, passando pelo mestrado e agora no doutorado. Em todos os momentos apoiou, colaborando para a minha formação acadêmica. Obrigada amor por cuidar de mim e por proporcionar a realização deste curso.

Agradecimentos

A Deus e meu Senhor Jesus Cristo por te me concedido a vida e por ter estado comigo, me abençoando e me protegendo sempre. A Ele a glória, a honra e o poder.

A meu esposo, Francisco, por cuidar de mim, apoiar e colaborar para minha formação acadêmica, e por proporcionar a realização deste curso.

À minha mãe, Sebastiana e toda minha família por ser à base da minha formação e da minha educação e pelo amor recebido. À Família Mello pelo carinho e apoio que sempre encontro nela.

À minha orientadora, professora Dra. Arilda Godoy pela excelência em seus ensinamentos, orientações, e pela maneira delicada de me tratar sempre com muito carinho e atenção.

À professora Dra. Janette Brunstein, pelo convite de participação no projeto Pró-Administração, pelas aulas ministradas de pesquisa qualitativa e competências, onde aprendi muito com seu jeito especial de ensinar.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Mackenzie que contribuíram de forma brilhante para minha formação neste curso.

Aos colegas do corpo discente do Programa de Pós-graduação da Universidade Mackenzie que foram grandes companheiras nesse período em momentos de alegrias e angústias: Edilene Garcia, Angela Póvoa, Cláudia Adler e Vanessa Viana.

Aos colegas que participaram dessa caminhada de formas tão distintas, mas muito importante: Kátia Vasconcelos, Marcelo Bispo, Rubens Amaro e Bruno Félix.

Aos meus amigos e irmãos da Primeira Igreja Batista em Jardim Camburi. Obrigada pelas orações e apoio nesta caminhada.

A Thaty e Bené, que muitas vezes me acolheram em sua casa, durante minhas viagens a São Paulo.

Ao professor Jacques Demajorovic pela sua contribuição na banca de qualificação.

As duas Instituições que abriram as portas para que eu realizasse a pesquisa de campo com visitas e entrevistas, em especial aos coordenadores de cursos, professores e alunos.

À Capes, por meio do Projeto Pró-Administração, e por meio do benefício Prosup, a qual contribuiu financeiramente para o desenvolvimento desta pesquisa.

*Aprender? Certamente mas, primeiro, viver e
aprender pela vida, na vida.*

Jonh Dewey

RESUMO

Algumas escolas de administração tem vivenciado a inserção do tema sustentabilidade em seus currículos, preocupando-se em promover, na formação dos futuros administradores, a discussão das questões da sustentabilidade nesse nível do ensino. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se dá o processo de aprendizagem social para sustentabilidade no âmbito de dois cursos de administração de empresas. Adota um referencial teórico que articula a noção de aprendizagem social a partir de autores que estudam a temática da sustentabilidade, com a de autores que investigam a aprendizagem nas organizações. Para abordar empiricamente essa temática foram desenvolvidos dois estudos de caso, que utilizaram metodologias qualitativas em seu processo de coleta e análise de dados. A coleta de dados foi realizada em duas instituições de ensino superior particulares da cidade de São Paulo, especificamente nos cursos de administração de empresas. Envolveu o exame de documentos oficiais das instituições, e a realização de dois tipos de entrevistas: (a) individuais, com coordenadores dos cursos e professores, (b) grupais: com alunos. Após realização e transcrição das entrevistas, os dados foram analisados por meio do processo de análise textual interpretativa e da utilização de *templates*. Num primeiro momento, a análise dos casos foi feita separadamente, porém, em seguida apresenta-se um item de comparação dos mesmos. Os principais resultados revelam que a preocupação com as questões da sustentabilidade é evidenciada nos objetivos e no foco dos cursos de administração das duas instituições pesquisadas, destacando-se também a ênfase no empreendedorismo. A partir dos depoimentos dos coordenadores de curso e docentes é possível identificar dois grandes desafios que estão presentes no esforço de integrar esse tema no processo de formação dos futuros administradores. O primeiro diz respeito à adoção de uma abordagem interdisciplinar no processo de efetivação e desenvolvimento das propostas estabelecidas nos projetos pedagógicos. O segundo está associado ao próprio processo formativo que, embora examine e discuta o tema sustentabilidade, revela um tratamento fragmentado e individualizado das ações curriculares destinadas ao desenvolvimento do tema. Embora os dados mostrem o uso, pelos professores, de estratégias diversificadas em sala de aula, o que pode dar ideia de um ensino menos mecanicista é possível inferir, a partir dos resultados encontrados, que os docentes parecem usar essas estratégias com preocupações de ordem instrumental, no sentido de adaptar o modelo tradicional de gestão à perspectiva do paradigma da sustentabilidade. Nas duas instituições é possível perceber que existe receptividade ao tema, e que elas oferecem recursos e apoio para seu fortalecimento nos cursos estudados. No entanto, é possível entender que as duas instituições tem preocupações mercadológicas e buscam um diferencial em seus cursos no que diz respeito ao tema sustentabilidade. Os processos de aprendizagem social utilizados para apropriação da temática da sustentabilidade mais frequentes entre os coordenadores e docentes das duas instituições foram: aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na instituição, e aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições. O conteúdo sobre sustentabilidade mais evidenciado nos depoimentos dos alunos das duas instituições é que a sustentabilidade envolve outros aspectos além do ambiental. O referencial utilizado para analisar e interpretar os resultados encontrados mostrou que é possível entender as duas perspectivas teóricas propostas como abordagens complementares e úteis para a reflexão acerca das questões envolvidas na inserção da temática da sustentabilidade nos cursos de administração de empresas.

Palavras-chave: Aprendizagem social, Sustentabilidade, Cursos de Administração de empresas.

ABSTRACT

Some business schools have lived the insertion of the theme sustainability in their curricular worrying about promoting, in future administrators' education, the discussion about sustainability issues in this level of teaching. The objective of this research is to understand how the social learning process works for sustainability concerning two business administration courses. It adopts a theoretical reference that articulates the notion of social learning from authors who study the sustainability thematic, with the ones who investigate learning in organizations. In order to approach this thematic empirically, two case studies that made use of qualitative methodologies in their data collecting and analysis process were developed. Data collecting was performed in two private higher education institutions in the city of São Paulo, specifically in business administration courses. It evolved the exam of the institutions official documents as well as two kinds of interviews: (a) individual, with courses teacher and coordinators, (b) in groups: with students. After the interviews were performed and transcribed, data were analyzed by means of interpretative textual analysis process as well as templates. In a first moment, the analysis of the cases was made separately, but, a comparison item is presented as follows. The main results reveal that worrying about sustainability questions is highlighted in the objective and the focus of the business administration courses from both institutions researched, highlighting entrepreneurship. From the courses coordinators as well as professors testimonies it is possible to identify two great challenges that are present in the effort of integrating this theme in the process of futures business administrators education. The first one is about the adoption of an interdisciplinary approach in the proposal development and effectiveness process established in the pedagogical projects. The second one is associated with the formative process itself that, even though examines and discusses the sustainability theme, it reveals an individualized and fragmented treatment of the curricular actions for the theme development. Even though data show the use by the professors of diversified classroom strategies, what may give an idea of a less mechanic teaching, it is possible to infer, from the results found that professors seem to use those strategies worrying about instrumental issues in the sense of adapting the traditional management model to the perspective from the sustainability paradigm. In both institutions, it is possible to perceive that there is receptivity to the theme and that they offer resources as well as support for their strengthening in the studied courses. However, it is possible to understand that both institutions worry about marketing and search a differential in their courses concerning sustainability. The most frequent learning social processes used for sustainability approach among coordinators and professors in both institutions were: learning from sharing ideas and experiences inside the institution and learning from sharing ideas and experiences with other institutions. The content about sustainability most evidenced in the students testimonies from both institutions is that sustainability encompasses other aspects than the environmental ones. The reference used to analyze and interpret the results found showed that it is possible to understand both theoretical perspectives proposed with complementary and useful approaches for reflecting about questions evolved in the insertion of the sustainability thematic in the business administration courses.

Key words: Social learning, sustainability, business administration courses

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Pressões, limitações e propostas para o tema sustentabilidade nos cursos de administração de empresas.....	40
Quadro 02	- Metáforas da aprendizagem organizacional.....	64
Quadro 03	- Dados da coordenadora e professores da Instituição A.....	87
Quadro 04	- Dados do coordenador e professores da Instituição B.....	88
Quadro 05	- Dados dos alunos das Instituições A e B.....	89
Quadro 06	- Estrutura curricular do curso de administração de empresas.....	200
Quadro 07	- O ensino do tema sustentabilidade nos cursos de administração de empresas.....	204
Quadro 08	- O papel da Instituição em relação ao tema sustentabilidade.....	206
Quadro 09	- Processos de aprendizagem social para a sustentabilidade.....	208
Quadro 10	- O que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade.....	210

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	- Modelo conceitual da aprendizagem social para gestão de recursos.....	44
Figura 02	- Integração dos pressupostos da aprendizagem social.....	72
Figura 03	- Desenho da pesquisa qualitativa.....	80
Figura 04	- Categorias obtidas a partir dos templates.....	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACU	Associação das Universidades do <i>Commonwealth</i>
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicada
CRA	Conselho Regional de Administração
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EQUIS	Sistema Europeu de Melhoria da Qualidade
ESAN	Escola de Administração de Negócios de São Paulo
EUA	<i>European University Association</i>
GES	Gestão Estratégica para Sustentabilidade
HarmoniCOP	<i>Harmonizing COLlaborative Planning</i>
IAU	Associação Internacional de Universidades
ICT	Informação e Tecnologia da Comunicação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PP	Participação Pública
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROADM	Projeto Pro-Administração
PSS	<i>Product Service Sistem</i>
SEBRAE	Serviço de Apoio Brasileiro às Micro e Pequenas Empresas

SHE	<i>Sustainability in Higher Education</i>
TGI	Trabalho de Graduação Interdisciplinar
ULSF	<i>University Leaders for a Sustainable Future</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo
WCED	<i>World Commission on Environment and Development</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE	21
2.1 O que é sustentabilidade?	21
2.2 Sustentabilidade e o meio acadêmico.....	25
2.3 Educação para sustentabilidade no ensino superior	29
2.4 Educação para sustentabilidade nos cursos de administração.....	34
3. APRENDIZAGEM SOCIAL	42
3.1 Aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade.....	43
3.1.1 O projeto HarmoniCOP.....	43
3.1.2 Aprendizagem social, educação e sustentabilidade.....	47
3.2 Aprendizagem social pela perspectiva da aprendizagem organizacional	53
3.2.1 Bases teóricas da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjaer	53
3.2.2 Metáforas da Aprendizagem Organizacional	61
3.2.3 A terceira via: uma proposta pragmática para a teoria da aprendizagem organizacional	65
3.2.4 Tensões, conflitos e poder na aprendizagem organizacional	70
4. ARTICULAÇÃO CONCEITUAL.....	72
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
5.1 O paradigma orientador da pesquisa	76
5.2 Estratégia metodológica escolhida: estudo de caso	77
5.3 Estratégias de coleta de dados.....	80
5.4 Estratégias de análise de dados	83
5.5 Os cursos de administração de empresas estudados e seus personagens	86
6. ESTUDO DE CASO DA INSTITUIÇÃO A	91
6.1 Estrutura curricular e inserção do tema sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição A.....	91
6.2 O papel da instituição A em relação ao tema sustentabilidade	108

6.3 O ensino da sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição A	111
6.4 Processos de aprendizagem social para sustentabilidade na Instituição A	120
6.4.1 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição	120
6.4.2 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições	122
6.4.3 Aprender a partir da investigação e reflexão.....	123
6.4.4 Aprender a partir de pesquisas e estudos.....	125
6.4.5 Aprender a partir da experiência / na prática	126
6.4.6 Aprender a partir da interação com os alunos	128
6.4.7 Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais	129
6.4.8 Aprender a partir da preparação das aulas.....	130
6.5 Opiniões dos alunos do curso de administração de empresas da Instituição A	131
6.5.1 Estrutura curricular do curso de administração de empresas da Instituição A	131
6.5.2 Papel da instituição A em relação ao tema sustentabilidade	141
6.5.3. Processos de aprendizagem social para sustentabilidade	145
6.5.3.1 Aprender a partir da aprendizagem formal.....	145
6.5.3.2 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências	149
6.5.3.3 Aprender a partir da experiência, na prática.....	152
6.5.4 O que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade	153
7. ESTUDO DE CASO DA INSTITUIÇÃO B	162
7.1 Estrutura curricular e inserção o tema sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição B	162
7.2 O papel da instituição B em relação ao tema sustentabilidade	173
7.3 O ensino da sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição B	177
7.4 Processos de aprendizagem social para sustentabilidade na Instituição B	181
7.4.1 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição	182
7.4.2 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições	183
7.4.3 Aprender a partir da experiência, na prática.....	185
7.4.4 Aprender a partir de pesquisas e leituras.....	186

7.4.5 Aprender a partir da interação com os alunos	187
7.4.6 Aprender a partir da investigação e reflexão.....	187
7.5 Opiniões dos alunos do curso de administração de empresas da Instituição B	188
7.5.1 Estrutura curricular do curso de administração de empresas da Instituição B	188
7.5.2 O papel da instituição B em relação ao tema sustentabilidade.....	191
7.5.3 Processos de aprendizagem social para sustentabilidade	193
7.5.3.1 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências.....	194
7.5.3.2 Aprender a partir da experiência, na prática.....	196
7.5.4 O que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade	196
8. ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS ESTUDADOS	200
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES.....	227

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade do tema sustentabilidade o torna cada vez mais presente e discutido em diversos campos da sociedade, seja no âmbito governamental, educacional ou organizacional. Cenários de deterioração ambiental têm levado os governos, as nações e as organizações a repensarem seus processos, produtos e estratégias (SIEBENHÜNER; ARNOLD, 2007), motivando uma mudança de comportamentos e práticas nessas esferas da sociedade. A partir de 1972 com a Conferência de Estocolmo, abordaram-se as tensões que permeiam esse tema, proporcionando a abertura para a discussão em outros empreendimentos, comissões e conferências mundiais, as quais geraram conceitos e princípios fundamentais para a área ambiental (LAGO, 2006).

Dentre os campos sociais que se interessa pelo tema sustentabilidade, o educacional tem se manifestado de um modo ativo. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) destacam eventos e encontros científicos, que permitiram uma comunicação entre o meio acadêmico e as questões da sustentabilidade, tendo em vista que a educação tem o papel de desenvolver valores, atitudes e comportamentos essenciais para lidar com essas questões. Alguns deles promoveram Declarações Sobre Sustentabilidade no Ensino Superior (*Declarations on Sustainability in Higher Education – SHE*), os quais tiveram como objetivo a inclusão da sustentabilidade na educação, ou seja, é possível ver que agências intergovernamentais têm estabelecido e fomentado um debate diante da educação para sustentabilidade (GRINDSTED, 2011).

A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável chamou atenção em relação à educação para sustentabilidade e “reconheceu o papel crítico que a educação superior tem em promover oportunidades para a aprendizagem social e mudança rumo ao desenvolvimento sustentável” (TILBURY, 2004, p. 98). De acordo com Corcoran e Wals (2004) as universidades têm uma posição central na tarefa de transferir valores, habilidades e conhecimentos, tendo como desafio reconsiderar suas disciplinas, suas práticas institucionais e sua missão em explicar que o desenvolvimento econômico e humano deve ser sustentável. Klavins e Pelnena (2010) explicam que acadêmicos e instituições de ensino superior são atores essenciais na dinâmica da educação para a sustentabilidade. Para esses autores, os acadêmicos são os agentes de mudanças que promovem a sustentabilidade no âmbito universitário, por isso, a formação de pessoal e o envolvimento de ideias sobre

sustentabilidade deve ser desenvolvida. Já as universidades e faculdades devem colocar mais esforços em discussões com outras instituições de ensino superior, de modo a esclarecer questões no sentido de reorientar seus programas. Porém, autores tanto nacionais como internacionais têm uma preocupação com o modelo dominante que organiza a estrutura educacional, especificamente, no ensino superior. Eles discutem a importância de uma mudança paradigmática, uma reorientação nas práticas educacionais e uma mobilização comunitária, para que a educação para sustentabilidade seja vivenciada de forma prática.

No campo da administração, área das ciências sociais focada neste estudo, as preocupações entre os autores internacionais (SPRINGETT; KEARINS, 2001; CHRISTENSEN et al., 2007; BENN; MARTIN, 2010; SPRINGETT, 2010) e os autores nacionais (VASCONCELOS; SILVA JÚNIOR, 2010; CARVALHO, 2011, JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011, MELO, 2012) são similares, no sentido de que eles discutem e criticam o atual modelo educacional e defendem uma mudança de visão paradigmática nas estruturas dos cursos. Os autores nacionais especificamente têm uma preocupação com a formação dos futuros administradores, não apenas no que tange a aprendizagem gerencial, mas também uma formação que se desenvolva valores pessoais.

Educar para sustentabilidade implica, além de integrar instituições de ensino, comunidade e organizações, uma mudança de paradigmas que permeiam a formação dos estudantes de administração. Nesse sentido, alguns autores que discutem a educação para sustentabilidade acabam propondo o conceito de aprendizagem social como parte dessa temática. Assim, este trabalho considera a aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009; SWARTLING et al., 2010) e considera também a aprendizagem social pela perspectiva da aprendizagem organizacional (ELKJAER, 2000, 2003a, 2004a, 2004b).

O argumento trazido por Jacobi, Tristão e Franco (2009) em uma perspectiva educacional, é de que a aprendizagem social deve ser principalmente baseada no processo de resignificação e reinterpretação de conceitos e informações, que podem surgir tanto do aprendizado em sala de aula, quanto da experiência individual de cada aluno.

Elkjaer (2000, 2003a, 2004a, 2004b), estudando a perspectiva organizacional, entende que a aprendizagem deve ser compreendida como sendo um processo social, por meio das experiências e da vida cotidiana, sendo estabelecida a partir das relações sociais e informais.

Para a autora a aprendizagem é tanto um fenômeno individual quanto coletivo, sendo envolvida com a ação, com o pensar, com elementos não discursivos e experiências de linguagem.

Além do entendimento dos processos de aprendizagem, educar para sustentabilidade requer uma mudança paradigmática, uma reorientação nas práticas educacionais e uma mobilização social, sendo necessário que as escolas de administração se posicionem perante a inserção do tema por meio de um processo de reflexão, incluindo conceitos interdependentes e sistêmicos de desenvolvimento sustentável, atendendo as necessidades e os direitos das gerações futuras, destacando a compreensão do papel das organizações, apresentando ferramentas e técnicas de gestão ambiental, além de abordar questões políticas, de legislação, controle, responsabilidade social e diversidade (SPRINGETT; KEARINS, 2001).

A partir dessas considerações, esta tese pretende contribuir para o avanço dessa discussão propondo o seguinte problema de pesquisa: **como se dá o processo de aprendizagem social para sustentabilidade no âmbito de dois cursos de administração de empresas?**

A pesquisa tem como objetivo **compreender como se dá o processo de aprendizagem social para sustentabilidade no âmbito de dois cursos de administração de empresas.**

Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as opiniões dos coordenadores e dos professores - envolvidos com o tema - sobre o processo de inserção do tema sustentabilidade nas atividades curriculares dos referidos cursos.
- Identificar e analisar as opiniões dos coordenadores, professores e alunos sobre o papel das instituições pesquisadas em relação ao tema sustentabilidade.
- Registrar e analisar os processos de aprendizagem social (individual e organizacional) utilizados pelos coordenadores e professores decorrentes dos esforços de fortalecer o tema sustentabilidade nos referidos cursos.
- Identificar e analisar as opiniões dos alunos de último ano sobre o ensino da sustentabilidade e as aprendizagens individuais daí decorrentes.

Para abordar empiricamente essa temática foi desenvolvido dois estudos de caso qualitativos. A coleta de dados foi realizada em duas instituições de ensino superior particulares na cidade de São Paulo, especificamente nos cursos de administração de empresas

e feita por meio de documentos oficiais da instituição, e dois tipos de entrevistas: a) individuais: com coordenadores e professores dos cursos; e b) grupais: com alunos. Os professores entrevistados foram professores que ministram a disciplina de sustentabilidade e professores envolvidos com esse tema, ou seja, aqueles que abordam o tema em sala de aula. Os alunos que participaram das entrevistas em grupos foram alunos do último semestre do curso de administração de empresas. Após realização e transcrição das entrevistas, os dados foram analisados por meio do processo de análise textual interpretativa proposta por Flores (1994) e da utilização de *templates*, conforme sugere King (2004).

Os principais resultados revelam que apesar das duas instituições pesquisadas se preocuparem com as questões da sustentabilidade, existem desafios relacionados à adoção de uma abordagem interdisciplinar no processo de efetivação e desenvolvimento das propostas estabelecidas nos projetos pedagógicos e ao próprio processo formativo que, embora examine e discuta o tema sustentabilidade, revela um tratamento fragmentado e individualizado das ações curriculares destinadas ao desenvolvimento do tema. Embora os dados mostrem o uso de estratégias diversificadas em sala de aula, o que pode dar ideia de um ensino menos mecanicista é possível inferir, que os docentes parecem usar essas estratégias com preocupações de ordem instrumental, no sentido de adaptar o modelo tradicional de gestão à perspectiva do paradigma da sustentabilidade. Os processos de aprendizagem social utilizados para apropriação da temática da sustentabilidade mais frequentes entre os coordenadores e docentes das duas instituições foram: aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na instituição, e aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições. O conteúdo sobre sustentabilidade mais evidenciado nos depoimentos dos alunos das duas instituições é que a sustentabilidade envolve outros aspectos além do ambiental.

Além desta introdução, esta tese apresenta um referencial teórico abordando a educação para a sustentabilidade e aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade de pela perspectiva da aprendizagem organizacional. Em seguida, foi feita uma articulação conceitual integrando os pressupostos da aprendizagem social. Depois se apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Posteriormente é apresentado o estudo de caso da Instituição A e da Instituição B. Após os casos foi feita uma análise comparativa dos mesmos, e por fim apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

2.1 O que é sustentabilidade?

Nas últimas décadas as agressões ambientais que, originalmente, eram locais, adquiriram a proporção de agressões ecossistêmicas globais. Vianna, Veiga e Abrantes (2009) mencionam a desertificação e perda de qualidade dos solos, o buraco na camada de ozônio, a degradação dos oceanos, a crise de recursos hídricos, a crise de biodiversidade e a mudança climática, como as grandes agressões ambientais, destacando que o aquecimento global é uma questão central na sustentabilidade.

Esse cenário de deterioração ambiental produziu iniciativas cujo objetivo principal seria a busca de soluções contra os problemas ambientais (JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011), levando os governos, as nações e as organizações a repensarem seus processos, produtos e estratégias (SIEBENHÜNER; ARNOLD, 2007), motivando uma mudança de comportamento e práticas em várias esferas da sociedade, como por exemplo, a educacional e a empresarial.

No entendimento de Demajorovic (2003) esse ambiente fragilizado é característico da sociedade industrial, marcada pela racionalização e representada pela institucionalização do desenvolvimento técnico-científico no final do século XVIII. Baseado em Ulrich Beck, Demajorovic (2003) destaca que o aumento dos problemas ambientais é resultado das formas como o conhecimento técnico-científico é aplicado no processo produtivo. Para esse autor a produção social na modernidade é uma produção de risco, que tem gerado crises econômicas, ecológicas e sociais.

Demajorovic (2003) aponta uma discussão paradoxal no âmbito dessas questões, no sentido de que ao mesmo tempo em que a ciência e tecnologia são cobradas e criticadas pelos danos ambientais, elas também são vistas como necessárias para amenizar os problemas ambientais.

A capacidade de a ciência promover tecnologias que minimizem a possibilidade de agressão ambiental pode ser visualizada em alguns empreendimentos como, por exemplo, o *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum), conhecido também como Relatório de Brundtland (DEMAJOROVIC, 2003).

O *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum) elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (*World Commission on Environment and Development* – WCED), recomendou a criação de uma carta ou declaração universal sobre a proteção ambiental e o desenvolvimento sustentável (WCED, 1987). O Relatório de Brundtland, que leva o mesmo nome da então Primeira Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, foi desenvolvido para que, de forma interdisciplinar, abordasse preocupações mundiais relacionadas ao desenvolvimento sustentável, tendo ele os seguintes objetivos: a) propor estratégias de longo prazo para obter um desenvolvimento sustentável a partir do ano 2000; b) recomendar meios para que países em diferentes estágios de desenvolvimento se preocupem com o meio ambiente; c) ajudar a definir noções comuns relativas às questões ambientais.

Além do Relatório de Brundtland, outras comissões e conferências mundiais, como a Conferência de Estocolmo em 1972 e a *Earth Summit in Rio de Janeiro*, em 1992 (Rio 92) se envolveram com a problemática ambiental no sentido de definir e exigir uma mudança de paradigma e uma reestruturação nos padrões da sociedade (JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Também geraram conceitos e princípios fundamentais para a área ambiental (LAGO, 2006).

A partir das realizações desses empreendimentos, o uso do termo sustentabilidade se popularizou tornando amplo e um tanto controverso, que tem sido empregado de forma desordenada e sem critérios, contribuindo para dificultar seu entendimento (BARBIERI; LAGE, 2001).

Sustentabilidade tornou-se um conceito da “moda”, usado de forma negligenciada, que tem estado presente em trabalhos acadêmicos, currículos de faculdades, salas de reuniões de autoridades locais, empresas e escritórios (PAUL, 2008). Veiga (2010) diz que é preciso muito cuidado com os vulgares abusos que estão sendo cometido no emprego da expressão “sustentabilidade”.

A sustentabilidade na forma em que muitos a conhecem atualmente parece ter surgido em 1972 na Conferência de Estocolmo, por ser considerada um marco introdutório de princípios fundamentais para área ambiental. Sua realização deu-se em função do interesse internacional pela preservação da natureza, e o descontentamento de diversas esferas da sociedade em relação à poluição na qualidade de vida humana. Foi a partir dessa Conferência que o meio ambiente conquistou atenção da comunidade internacional (LAGO, 2006).

Entretanto, foi no Relatório de Brundtland que o conceito de desenvolvimento sustentável é projetado mundialmente, sendo “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 14, tradução nossa). O Relatório destaca a oposição que existe entre desenvolvimento sustentável e os padrões de consumo e produção, e defende que haja uma conciliação entre as questões ambientais e sociais. Porém, o conceito apresentado no Relatório de Brundtland possui limitações impostas pelo atual conjuntura da tecnologia e da organização social (LAGO, 2006).

Paul (2008) destaca que o que começou como uma chamada para proteger o meio ambiente a serviço do desenvolvimento humano tornou-se uma chamada específica para priorizar melhorias no bem-estar atual e futuro. Para esse autor, o maior desafio do desenvolvimento sustentável é a consciência da comunidade global para enfrentar as questões ilimitadas de exploração humana e ambiental.

As discussões realizadas pelas Nações Unidas, especificamente a partir da Conferência de Estocolmo em 1972, reafirmaram o conceito de desenvolvimento sustentável pautado em três dimensões da sociedade: econômica, social e ambiental (JACOBI, 2003). Essa perspectiva conceitual corrobora com a proposta dos três pilares avaliadores da sustentabilidade, que foi desenvolvida por Elkington em 1994 o qual cunhou o termo “*Triple Bottom Line*” ou “Tripé da sustentabilidade”. Esse tripé foi criado por meio dos 3Ps: *People, Planet e Profit* (pessoas, planeta e lucro), e sua proposta tem o foco na prosperidade econômica, na qualidade ambiental e na justiça social (ELKINGTON, 2012).

No âmbito organizacional, esse novo modo de compreender a sustentabilidade propiciou um contexto mais completo, pois antes o foco era quase exclusivamente na dimensão econômica e a partir da propagação do tripé da sustentabilidade, as organizações começaram a se posicionar diante das outras dimensões (ELKINGTON, 2012).

O modelo capitalista da sustentabilidade, bem como os líderes empresariais e executivos não podem se interessar apenas com aspectos de tecnologias e mercados, mas deve definir novas visões para igualdade social, justiça ambiental e ética empresarial. Além disso, “as empresas e mercados necessitarão empreender uma auditoria da sustentabilidade”. O desafio da sustentabilidade na teoria dos três pilares é grande, pois “os três pilares não são estáveis; eles estão em um fluxo constante devido às pressões sociais, políticas, econômicas e ambientais, aos ciclos e conflitos” (ELKINGTON, 2012, p. 110).

No núcleo do conceito de desenvolvimento sustentável do tripé da sustentabilidade existe uma visão mais humanista diferente do termo “desenvolvimento” associado à globalização, que atende primeiramente ao capitalismo. A proposta do equilíbrio entre as dimensões - econômica, social e ambiental “apresenta-se de maneira politicamente aceitável de promoção de “valores” econômicos, políticos e éticos do Ocidente” (LAGO, 2006, p. 88). Porém, de acordo com Veiga (2011) não é apropriado entender a sustentabilidade apoiada apenas em três pilares, deixando de fora as dimensões políticas, culturais, territoriais, dentre outras.

Osorio, Lobato e Castillo (2005) entendem que os debates sobre sustentabilidade constituem um corpo teórico de modelos que tentam abordar os fenômenos presentes nos conflitos atuais. No entanto, estes modelos são caracterizados como análises reducionistas, o que impede uma compreensão da complexidade subjacente ao desenvolvimento sustentável.

É possível visualizar que ao longo de várias décadas foram celebrados acordos e muitas reuniões globais com discussões sobre desenvolvimento sustentável, de modo a organizar sua aplicação prática. Entender que a sustentabilidade é hoje um requisito formal para grande parte do planejamento de desenvolvimento em todo o mundo tem sido uma tarefa complexa, devido à necessidade de aquisição de novos conhecimentos e comportamentos em relação à sustentabilidade (KALVINS; PELNENA, 2010).

Para a pergunta “o que é sustentabilidade?” não há resposta simples e muito menos definitiva. Aqueles que se queixam da falta de definição para o termo sustentabilidade não levam em conta que se trata de um novo valor, que já está legitimado. A “a expressão “desenvolvimento sustentável” é um valor similar ao seu mais nobre antepassado, a “justiça social”” (VEIGA, 2010, P.13).

Um valor não é uma noção que possa ser bem definida, portanto, é inútil tentar defender uma determinada concepção de sustentabilidade, tendo em vista o processo de banalização que acomete essa ideia. O que mais interessa é deixar claro que ao empregar o termo sustentabilidade, estamos lidando com o valor do amanhã, ou seja, pode ser definido de várias maneiras, mas evoca alguma preocupação com as condições de vida das próximas gerações (VEIGA, 2010).

2.2 Sustentabilidade e o meio acadêmico

As questões relacionadas à dimensão ambiental exige o envolvimento dos diversos atores do universo educativo, visando articular os sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar (JACOBI, 2003).

De acordo com Demajorovic (2003, p. 24) apesar de a educação ter se tornado um lugar-comum a diversos discursos, é fundamental a definição do seu papel no processo de “construção ou reconstrução de valores dos indivíduos, cidadãos e consumidores, e de membros das organizações que geram produtos e serviços ofertados à sociedade”. Entretanto, Schor e Demajorovic (2001) entendem que é um grande desafio elaborar um diálogo interdisciplinar que possibilite perspectivas aprimoradas tanto no meio acadêmico quanto nas práticas profissionais.

As dificuldades no âmbito acadêmico e profissional são estabelecidas devido a uma formação acadêmica pautada nas contribuições individuais das disciplinas. As formas de ensino dominante nos diversos níveis de formação, privilegiando um processo individualizado de aprendizagem, baseado na fragmentação do conhecimento, torna-se inútil diante os desafios de uma realidade cada vez mais complexa, principalmente no que diz respeito às questões ambientais. O aluno vem de um ensino básico no qual os conjuntos de disciplinas não estão integrados, e no momento de aprofundar os campos de diversos conhecimentos, a especialização sobressai (SCHOR; DEMAJOROVIC, 2001).

Tendo em vista esse quadro, Schor e Demajorovic (2001) alertam que um dos grandes desafios que abarca essa temática é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem um processo integrado na formação e na atuação profissional. Corroborando com esse entendimento, Jacobi (2003, p. 190) percebe que os assuntos ambientais exige o envolvimento de “um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar”.

No entanto, Springett (2005) ressalta que inserir educação para sustentabilidade nos currículos formais, no sentido de desenvolver aos indivíduos à reflexão e à ação acerca dos desafios que permeiam a sustentabilidade, não tem sido uma tarefa simples. Além do mais, Springett (2011) enfatiza que ao invés do ensino superior assumir o papel de liderança no

discurso sobre negócios e sustentabilidade, não o tem feito, e está cada vez mais cedendo a poderosas organizações empresariais caracterizadas pelos valores da concorrência e pelo mercado.

Apesar do contexto desafiador e complexo, Jacobi (2003) diz que o campo educativo tem realizado experiências concretas de educação ambiental de forma criativa e inovadora por diversos segmentos da população e em diversos níveis de formação. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) destacam eventos e encontros científicos, que permitiram uma comunicação entre o meio acadêmico e as questões da sustentabilidade, tendo em vista que a educação tem o papel de desenvolver valores, atitudes e comportamentos essenciais para lidar com essas questões.

Nesse sentido, assim como os desastres ambientais ao longo dos anos produziram iniciativas mundiais que visavam à busca de soluções para os problemas ambientais, motivando uma mudança de comportamento e práticas em vários campos da sociedade, é possível perceber um movimento por parte da comunidade educativa frente aos debates da sustentabilidade (JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Grindsted (2011) revisou algumas Declarações Sobre Sustentabilidade no Ensino Superior (*Declarations on Sustainability in Higher Education – SHE*), as quais tinham o objetivo da inclusão da sustentabilidade na educação.

A Declaração de Tbilisi em 1977 conclamou que as nações constituíssem a base de uma nova ordem, utilizando-se da educação por meio da ciência e da tecnologia, a fim de desempenhar um papel preponderante na criação de uma melhor compreensão aos problemas ambientais (UNESCO, 1977). A Declaração aponta que: a educação ambiental deve ser fornecida para todas as idades, em todos os níveis, por meio da educação formal a informal; as mídias de massa têm uma grande responsabilidade no uso de seus recursos para esta missão educativa; os especialistas em meio ambiente devem fazer uso de sua formação e seu conhecimento, dando um sentido pleno às responsabilidades a este respeito; a educação deve ser constituída ao longo da vida; deve revelar as consequências de hoje para as de amanhã; e deve olhar para fora da comunidade, abrangendo as comunidades nacionais e internacionais, visando à solidariedade entre toda a humanidade (UNESCO, 1977). Para atingir esses objetivos, a educação ambiental exige uma série de ações específicas, no sentido de preencher as lacunas que continuam a existir nos sistemas de educação presentes.

Assim como a Conferência de Estocolmo é vista como a primeira grande iniciativa para discutir as questões do meio ambiente, a Declaração de Tbilisi é a primeira Conferência

que discute a educação em sustentabilidade e que conclama a comunidade educativa internacional a discutir essa temática. A Conferência de Tbilisi apela aos membros de Estados a incluírem nas suas políticas de educação medidas que visem introduzir preocupações ambientais, atividades e conteúdos em seus sistemas de ensino, com base nos objetivos e características descritos em seu relatório oficial.

De acordo com Jacobi (2005) a Conferência de Tbilisi dá início a um amplo processo em nível mundial que tem como objetivo criar condições para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e para orientar a produção do conhecimento, sendo este baseado nos pressupostos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. Para Grindsted (2011) Tbilisi fornece o pano de fundo para as primeiras iniciativas internacionais de educação para sustentabilidade no ensino superior.

Além de Tbilisi, a Conferência realizada em Talloires, na França em 1990 é vista como um marco na educação para sustentabilidade, pois é a primeira declaração oficial assinada por mais de 350 reitores de universidades e chanceleres em mais de 40 países. Na Conferência que gerou *The Talloires Declaration* (1990), o que se percebe é o posicionamento de reitores de diversas universidades perante aos problemas e às tendências ambientais, fazendo com que eles se comprometessem a cumprir as dez ações propostas no documento que visa incorporar a sustentabilidade ambiental no ensino, pesquisa, operações e divulgação em faculdades e universidades (ULSF, 2002). De acordo com Barbieri e Silva (2011) mais de 400 Instituições de Ensino Superior (IES) subscreveram os termos dessa Declaração, incluindo 50 IES brasileiras, praticamente todas as universidades federais. Segundo os autores é a iniciativa mais conhecida no Brasil, entre as IES mais comprometidas com o desenvolvimento sustentável.

Na Rio 92, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global coloca princípios e um plano de ação para educadores ambientais estabelecendo uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade (JACOBI, 2003). Grindsted (2011) completa dizendo que na Rio 92 os Estados foram encorajados a desenvolverem estratégias e planos para a pesquisa e educação para a sustentabilidade.

Influenciados pelos exemplos de Talloires (1990) e da Conferência do Rio (1992) os participantes da Associação das Universidades do Commonwealth (ACU), na Conferência de Swansea (1993) elaboraram sete ações de incentivos à educação para sustentabilidade, porém,

percebe-se que essa iniciativa é limitada apenas para as universidades que fazem parte da ACU. Apesar dessa limitação, trata-se de um posicionamento importante da comunidade acadêmica frente aos desafios da sustentabilidade (GRINDSTED, 2011).

Na *Lüneburg Declaration* (2001) o que se vê é um ajuntamento de universidades, iniciativas anteriores e organizações para desenvolver mais ações na educação superior para sustentabilidade. A mobilização perante essa Declaração foi para garantir o envolvimento do setor universitário no processo decisório e para conseguir que a educação subisse para o topo da agenda das questões de sustentabilidade (GRINDSTED, 2011).

Após a realização de várias conferências e desenvolvimento de diversas Declarações oficiais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desenvolve a Década das Nações Unidas da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável, com ações específicas da educação para sustentabilidade no período que vai de 2005 a 2014. Uma década que visa integrar todos os aspectos da aprendizagem para criar uma sociedade sustentável, e que traz a promoção do ensino e da aprendizagem ao longo de toda a vida, sendo um processo que busca atingir o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2004). Conforme Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) essa iniciativa encontra-se em estágio bem avançado, pois os países estão se mobilizando de forma progressiva para integrar a sustentabilidade nos planos da educação em todos os níveis. Os autores destacam que uma das principais questões é inserir a educação para sustentabilidade no currículo de ensino superior, e um dos maiores desafios é ampliar a sustentabilidade nos diversos sistemas educativos.

De acordo com Grindsted (2011) ao longo dos anos surgiram 31 Declarações Sobre Sustentabilidade no Ensino Superior (*Declarations on Sustainability in Higher Education – SHE*), das quais 15 foram desenvolvidas pelo setor universitário e 16 por instituições intergovernamentais, principalmente a UNESCO. No total, mais de 1400 universidades em todo o mundo assinaram pelo menos uma Declaração SHE. Grindsted (2011) ressalta que apesar da falta de implementação das Declarações SHE, em geral, a relação entre universidades e instituições governamentais e intergovernamentais indica que as Declarações tem sido significativas por três razões: a) tem contribuído para o consenso emergente sobre o papel da universidade e sua função em relação ao desenvolvimento sustentável; b) as declarações têm influenciado as legislações nacionais; e c) as universidades estão começando a competir para se tornarem um líder no campo do desempenho sustentável.

Kraemer (2004) analisa o conjunto de declarações, e enfatiza que elas foram elaboradas para o engajamento das universidades no sentido de aprimorar a capacidade que a universidade tem em educar para a sustentabilidade, promover lideranças, desenvolver pesquisas para o tema, mobilizar agentes, como as empresas, governos e sociedade, além de educar e preparar cidadãos para lidar com as questões ambientais.

Porém, assinar uma declaração não necessariamente conduzirá ao desenvolvimento dos princípios da Declaração da sustentabilidade. O desafio para a comunidade educativa é a forma como a educação para sustentabilidade pode ser traduzida em prática, de modo a ser eficaz na transformação para uma sociedade cada vez mais sustentável (GRINDSTED, 2011)

Essa contextualização mostra que agências intergovernamentais têm estabelecido e fomentado um debate sobre a sustentabilidade, visando potencializar uma mudança de comportamentos e práticas educativas (JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011; GRINDSTED, 2011).

2.3 Educação para sustentabilidade no ensino superior

Nesse tópico serão apresentadas primeiramente contribuições de autores internacionais preocupados com o exame da educação para sustentabilidade no ensino superior, enfatizando seu papel, desafios e dilemas (TILBURY, 2004; CORCORAN; WALSH, 2004; STERLING, 2004; KLAVINS; PELNENA, 2010). Em seguida expõem-se as considerações de autores nacionais, que ressaltam os desafios enfrentados na concretização de ações nessa direção (FIGUEIREDO, 2006; MARTINS, MATA; COSTA, 2006; MARCOMI; SILVA, 2009; JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Tendo em vista que as universidades têm uma posição central na tarefa de transferir valores e conhecimentos, tem-se um desafio para a educação superior reconsiderar suas disciplinas, suas práticas institucionais e sua missão em explicar que o desenvolvimento econômico e humano deve ser sustentável. Autores entendem que a “educação superior pode desempenhar um papel central em transformar a sociedade para a sustentabilidade” (CORCORAN; WALSH, 2004 p.3).

Acadêmicos e instituições de ensino superior são atores essenciais na dinâmica da educação para a sustentabilidade. Os acadêmicos são os agentes de mudanças que promovem

a sustentabilidade no âmbito universitário, por isso, a formação de pessoal e o envolvimento de ideias sobre sustentabilidade deve ser desenvolvido. As instituições devem colocar mais esforços em discussões com outras instituições de ensino superior, de modo a esclarecer questões no sentido de reorientar seus programas (KLAVINS; PELNENA, 2010).

Conforme explicitado anteriormente, a Assembléia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) proclamou o período de dez anos, que vai de 2005 a 2014 como a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Governos de todo o mundo são convidados a utilizar a Década para integrar a educação para o desenvolvimento sustentável em suas estratégias nacionais de educação e planos de ação em todos os níveis apropriados. Segundo o relatório da UNESCO (2003):

A educação para o desenvolvimento sustentável passou a ser vista como um processo de aprendizagem de como tomar decisões que consideram o futuro em longo prazo [...]. Isto representa uma nova visão da educação, uma visão que auxilia pessoas de todas as idades a entenderem melhor o mundo em que vivem, compreendendo a complexidade e a interconexão dos problemas [...]. A visão de que educação enfatiza uma abordagem holística e interdisciplinar para o desenvolvimento do conhecimento e de habilidades necessárias para um futuro sustentável, tanto quanto mudanças em valores, comportamentos e estilos de vida. (UNESCO, 2003, p.4)

Essa chamada em relação à educação para a sustentabilidade “reconheceu o papel crítico que a educação superior tem em promover oportunidades para a aprendizagem social e mudança rumo ao desenvolvimento sustentável” (TILBURY, 2004, p. 98).

Klavins e Pelnena (2010) destacam algumas maneiras em que as universidades podem se envolver com o desenvolvimento sustentável, como: modelar práticas sustentáveis para a sociedade, melhorar a gestão dos seus resíduos, desenvolver um programa de gestão ambiental, desenvolver pesquisas baseadas em problemas reais e ensinar os alunos habilidades para lidar com os problemas complexos da sustentabilidade. Devem também atuar como agente transdisciplinar e devem promover e reforçar o envolvimento entre indivíduos e instituições.

Além dessas iniciativas, Klavins e Pelnena (2010) indicam que as universidades podem inserir a educação para a sustentabilidade em três diferentes níveis:

- Primeira fase (também chamada de educação sobre sustentabilidade): incluir as questões relativas à sustentabilidade em um ou mais cursos, mas não integrando nos programas, o que não altera o sistema de ensino.

- Fase de transição: as questões da sustentabilidade são incluídas nos currículos, mas a gestão do campus e do processo de aprendizagem não é baseada nos princípios da sustentabilidade. Essa fase é fundamental para o processo de compreensão do desenvolvimento sustentável. Aqui o ambiente e a experiência de vida devem servir como instrumentos de aprendizagem, e as universidades devem criar currículos por meio do qual o conhecimento teórico é reforçado pela prática.

- Fase de transição completa para a educação baseada em princípios de sustentabilidade: essa fase é chamada de “aprendizagem como o desenvolvimento sustentável”, significando que a sustentabilidade não apenas depende de aprendizado, mas ela é um processo de aprendizagem, resultado de contínuas aprendizagens ao longo da vida.

A educação para a sustentabilidade tem como meta a construção e o entendimento das relações e interações entre os sistemas complexos do desenvolvimento sustentável, no sentido de que essa consciência é muito mais necessária do que apenas a criação de mais um curso sobre proteção ambiental (KLAVINS; PELNENA, 2010).

Corroborando com esse entendimento, Sterling (2004) já chamava atenção que a educação para sustentabilidade no ensino superior implica em um desafio de aprendizado em termos de paradigma e disposição. Para o autor não se trata apenas de agregar um novo conceito nas estruturas existentes e nos currículos acadêmicos, mas implica em uma mudança de epistemologia fundamental na cultura, no pensamento e na prática educacional. Reorientar o ensino superior no contexto da sustentabilidade depende de aprendizagem ampla e profunda no cerne da comunidade acadêmica e de seus decisores políticos. Trata-se de uma tarefa complexa que envolve visões de mundo, práticas de ensino, processos políticos, aprendizagem e mudança organizacional.

Além dessa mudança paradigmática, Klavins e Pelnena (2010) acreditam que um dos obstáculos-chave no desenvolvimento da educação para sustentabilidade é a falta de envolvimento com outras disciplinas. Para os autores, uma abordagem holística e interdisciplinar é de fundamental importância, devido às ligações pouco articuladas do desenvolvimento sustentável com os aspectos sociais, econômicos, ecológicos e culturais.

No Brasil, a discussão da educação para sustentabilidade de acordo com Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) ainda é pouco disseminada. Apesar dos educadores terem se posicionado de maneira ativa no que tange a educação para sustentabilidade, no sentido de qualificar os alunos e desenvolver um pensamento crítico sobre hábitos e práticas sociais, com

destaque para cidadania ambiental e questões da sustentabilidade (JACOBI, 2005), é preciso repensar várias questões e elencar os desafios que permeiam essa visão de educação.

Preocupado com os desafios presentes na educação para sustentabilidade Figueiredo (2006) reflete sobre alguns deles, começando pela estrutura educacional, que é definida pelo autor como disciplinarizada e estanque, constituída de acordo com as necessidades educativas do século XIX e pela socialização dos atores educativos que se inserem em uma abordagem de saberes magistrais, inflexíveis que prevaleceu no sistema educacional durante o século XX. A disciplinarização do conhecimento segundo Figueiredo (2006) é visualizada em todos os níveis do ensino, constituindo-se numa limitação para a abordagem holística e integradora que a sustentabilidade requer. Diante disso o autor acredita que para superar os desafios da educação para sustentabilidade o sistema educacional tem que se reestruturar. Considera que para se efetivar a aprendizagem de assuntos relacionados com a sustentabilidade é fundamental a utilização de metodologias práticas na sala de aula que provoquem discussões e reflexões. Defende que a sala de aula deve ser um “palco” onde se discutem as ideias atuais e relevantes, sendo que para ele só assim é possível contribuir para a formação de pessoas elucidadas e críticas aos assuntos contemporâneos, como é o caso da sustentabilidade.

No Brasil, a maior parte das iniciativas para uma “universidade sustentável” ocorre com a inserção do tema nos currículos e com aumento em pesquisa ambiental, sendo que há pouca ação por parte de políticas públicas que articulem educação e sustentabilidade (MARCOMI, SILVA, 2009).

Marcomi e Silva (2009) acreditam que no Brasil, a perspectiva de “universidade sustentável” deve ter como apoio os três pilares tradicionais - ensino, pesquisa e extensão- pois é por meio desses pilares que será possível obterem resultados concretos para a sustentabilidade. Assim, ações e práticas devem ser consideradas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Consideram que a sustentabilidade no ensino superior, por exemplo, não deve ser uma atividade direcionada apenas para docentes e pesquisadores, ela necessita transcender as fronteiras do “campo da universidade”, ou seja, deve ter um papel para a sociedade em geral na forma de adotar sua responsabilidade ambiental.

Os desafios e implicações de inserir os conceitos de sustentabilidade podem ser visualizados em vários níveis do sistema educacional. Martins, Mata e Costa (2006) analisaram essas questões a partir de quatro níveis: a) educação básica, englobando o ensino

fundamental, médio e profissional, reconhecendo a relevância de conscientizar a geração mais jovem em relação à sustentabilidade; b) na universidade, com os cursos de graduação e pós-graduação, pelo seu papel central no desenvolvimento do conhecimento. Os autores ressaltam que para esse nível é necessário uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, envolvendo diversas áreas técnicas e científicas; c) no nível das organizações, incluindo instituições e empresas, tendo em vista que a aprendizagem nas organizações implica mudanças na sua cultura e no seu modo de fazer negócio, decorrentes das pressões da sociedade ou mudanças na compreensão dos problemas ambientais; d) aprendizagem ao longo da vida, que inclui a autoaprendizagem e a aprendizagem informal decorrente das experiências de vida.

Para estes autores, a falta de integração entre os níveis do sistema de ensino e a inexistência de uma abordagem adequada na educação para sustentabilidade são os maiores desafios no ensino da sustentabilidade. A sustentabilidade deve se posicionar na base acadêmica curricular, exigindo um compromisso por parte de todas as esferas sociais e econômicas. Além disso, faz-se necessário uma reorientação do sistema educacional, tanto no que tange a elaboração de novos cursos e currículos acadêmicos quanto na formação profissional (MARTINS, MATA; COSTA, 2006).

No entanto, é imprescindível destacar que o currículo deve ser entendido como a soma de todo ensino formal, informal e experiências de aprendizagens oferecidas por uma instituição de ensino superior, assim, a educação para a sustentabilidade não pode simplesmente ser resumida à inserção de um assunto novo no currículo acadêmico (KLAVINS; PELNENA, 2010).

Tendo em vista essas considerações, percebe-se que tanto os autores internacionais como os nacionais têm uma preocupação com o modelo dominante que organiza a estrutura educacional, especificamente, no ensino superior. Esses autores discutem a importância de uma mudança paradigmática, uma reorientação nas práticas educacionais, uma mobilização comunitária, para que essa nova visão da educação, ou seja, a educação para sustentabilidade seja vivenciada de forma prática.

2.4 Educação para sustentabilidade nos cursos de administração

Como apresentado anteriormente, a Declaração de Tbilisi recomenda que a educação ambiental deva ser direcionada para alguns grupos de profissionais específicos, dos quais destacam os administradores. Nesse sentido, a intenção neste item é abordar a educação para sustentabilidade no ensino superior, em uma dimensão específica, a dos cursos de administração de empresas, o que engloba também as escolas de negócios. As escolas de negócios são entendidas nos textos analisados como sendo os programas de *Master in Business Administration* (MBA), que podem ser equivalentes a um curso de pós-graduação lato sensu ou até stricto sensu.

Inicialmente serão apresentadas as contribuições de autores internacionais que analisam a dinâmica do tema sustentabilidade nas escolas de negócios (CHRISTENSEN et al., 2007; BENN; MARTIN, 2010). Em seguida discute-se o atual modelo educacional dos cursos de administração através das considerações de uma autora especializada no assunto (SPRINGETT; KEARINS, 2001; SPRINGETT, 2005; SPRINGETT, 2010). Apresenta-se o cenário nacional quanto aos cursos de administração de empresas e o tema sustentabilidade (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012). Finaliza-se o item com as contribuições de autores nacionais sobre essa temática (VASCONCELOS; SILVA JÚNIOR, 2010; CARVALHO, 2011, JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011, MELO, 2012).

Christensen et al (2007) investigaram nos 50 maiores programas mundiais de MBA (avaliado pela *Financial Times* em seu *ranking* global de MBA de 2006) a inclusão dos temas ética, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade nas respectivas instituições. Os resultados indicaram que a maioria das escolas possui um ou mais desses temas em seus currículos e um terço delas possuem os três temas nos currículos dos MBAs. Os autores notaram que a tendência para a integração dos três temas pode servir a mais partes interessadas de forma mais eficiente, porém, essa integração requer a união de centros de excelências em cada disciplina e interesse dos alunos nessas áreas.

Citando o estudo de Tilbury e Cooke (2005) o qual envolveu cinco escolas de negócios da Austrália que trabalham com a educação voltada para a abordagem da sustentabilidade, Benn e Martin (2010) ressaltam que apesar de apoio oficial, da legitimação governamental e intergovernamental, as dificuldades para institucionalizar, mudar e lidar com as fronteiras que

existem dentro das universidades, organizações e sociedade são grandes e complexas, fazendo com que os autores acreditem que a educação para sustentabilidade nas escolas de negócios não saiu do mundo da prescrição e do dogma.

Benn e Martin (2010) apontam que as escolas de administração têm como desafios modificar sua dinâmica de aprendizagem organizacional e advogam por uma visão participativa, integradora e abrangente ao tema sustentabilidade. Esses autores sugerem que aprendizagem e mudança organizacional podem ser mecanismos que permitam à universidade manter uma base participativa e holística para a sustentabilidade, ressaltando a relevância da aprendizagem social para mudanças de práticas de desenvolvimento econômico, social e sustentável.

O estudo de Wu et al. (2010) feito com 642 escolas de negócios do Sistema Europeu de Melhoria da Qualidade (EQUIS) mostra que 36, ou 6% tinham disciplinas relacionadas à sustentabilidade em seu currículo. Desse total, 55,6% ofereciam disciplinas obrigatórias e 43,4% eletivas, sendo 55,4% oferecidas na pós-graduação e 44,6% na graduação. Os autores relatam que as escolas pesquisadas consideram que a sustentabilidade é um tópico avançado, que deve ser discutido por estudantes mais velhos. O trabalho de Wu et al. (2010) também mostra que nas universidades dos países desenvolvidos, que têm disciplinas de sustentabilidade em seu currículo, 58% são oferecidas como obrigatórias e 41,8% como eletivas, enquanto nos países em desenvolvimento 43,1% são obrigatórias e 56,9% eletivas. Nos países desenvolvidos 54,9% das disciplinas concentra-se na pós-graduação contra 45,1% na graduação, nos países em desenvolvimento essa diferença se amplia, pois 66,9% da oferta estão na pós-graduação contra apenas 37,1% na graduação.

De acordo com Demajorovic e Silva (2012) esse cenário aponta para necessidade de ampliar as pesquisas sobre os currículos dos cursos de administração, tendo em vista o tema da sustentabilidade.

Delyse Springett pesquisadora da Nova Zelândia tem desenvolvido seus estudos sobre educação para sustentabilidade, publicados em renomados *journals*, tratando especificamente do tema da sustentabilidade no ensino da administração. De acordo com Springett (2005), as instituições de ensino superior têm sido cada vez mais orientadas para o mercado, absorvendo suas ideologias, em uma visão de mundo reducionista, levando a inserção do tema sustentabilidade nos currículos das escolas de negócios a ser uma atração para um conjunto de

alunos, e tornado o tema marginal nessas escolas devido à falta de percepção de sua importância.

Com um posicionamento crítico, Springett (2005) contesta essa postura capitalista de produção e consumo que permeia a educação para sustentabilidade nos cursos de administração e defende que o papel do ensino da administração não deve ser simplesmente a resolução de problemas da atualidade, nem deve ser pautado apenas nos discursos de gestão e conhecimento tecnológico, mas deve constituir em uma abordagem que introduza mudanças em valores pessoais, necessárias à conscientização ecológica e social e principalmente às relações sustentáveis dos seres humanos com a natureza e entre si.

A discussão pautada por Springett e Kearins (2001) é de que as escolas de negócio devem se posicionar perante a inserção da sustentabilidade em seus currículos primeiramente por meio de um processo de reflexão para efetivar sua compreensão, e assim, incluir conceitos interdependentes e sistêmicos de desenvolvimento sustentável, atendendo as necessidades e os direitos das gerações futuras, destacando a compreensão do papel das organizações, apresentando ferramentas e técnicas de gestão ambiental, além de abordar questões políticas, de legislação, controle, responsabilidade social e diversidade. Esse posicionamento significa que o educador de negócios deve abordar o tema integrando-o com uma perspectiva social e biofísica, sendo também necessário assumir riscos e abraçar a postura “política” a qual eles têm evitado. Além do papel do educador de negócios, as autoras destacam que estudantes educados para a sustentabilidade também têm um papel político a desempenhar, em termos de transformar valores em práticas.

Ao trazer questões de estruturas e de políticas na discussão sobre a inserção da sustentabilidade no currículo dos cursos de administração, Springett e Kearins (2001) esbarram em um problema o qual definem como uma luta ideológica, por suas propostas ir de encontro aos pressupostos hegemônico da teoria ortodoxa da gestão, ou seja, o pensamento dominante (*mainstream*) na educação superior em gestão enfoca pessoas de um modo estreito, com uma visão reducionista, o que gera limitações no campo do ensino e pesquisa.

Springett (2010) aborda essa luta ideológica defendendo que a educação para sustentabilidade deve “fazer a diferença” por meio de uma teorização crítica de todo o processo de planejamento e ação, incluindo os objetivos do curso, a estrutura, o conteúdo curricular e as escolhas pedagógicas. Assim, abordando os aspectos da teoria crítica, Springett

(2003) contempla os conceitos de poder e hegemonia contestados pela perspectiva foucaultiana.

De acordo com Springett (2010) isso quer dizer que essa teorização curricular crítica, de caráter emancipatório, proporciona aos alunos um hábito de investigação crítica, fazendo-os pensar as questões da sociedade de forma mais ampla, permitindo explorar as complexidades e as implicações da sustentabilidade, considerando os aspectos econômicos, políticos, culturais, técnicos, sociais e ambientais, no sentido de que as perspectivas sobre sustentabilidade não reflitam apenas as opiniões e valores de grupos sociais dominantes. Tratando o papel do professor, a autora sugere que ele deve combinar métodos de ação, realizados por meio da aprendizagem experiencial, com a abordagem da teoria crítica. Essa combinação vai permitir que as pessoas vejam o mundo através da participação ativa na vida prática, ajudando a criar contextos de aprendizagem democrática.

No âmbito do Brasil, alguns estudos têm sido desenvolvidos abordando a educação para sustentabilidade nos cursos de administração (VASCONCELOS; SILVA JÚNIOR, 2010; CARVALHO, 2011, JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011; MELO, 2012; DEMAJOROVIC; SILVA, 2012).

No Brasil, o curso de administração de empresas teve origem em 1946 com a Escola de Administração de Negócios de São Paulo (Esan). Desde então, os cursos enfatizam uma formação de administradores pautada na combinação de recursos para obter maior produtividade e lucratividade. Apesar da inserção de disciplinas como responsabilidade social, ética e administração de recursos naturais, os pressupostos originais dos cursos de administração continuam prevalecendo, dificultando uma efetiva educação para sustentabilidade (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012).

É possível verificar que no Brasil houve um aumento do número de cursos relacionados ao tema sustentabilidade. Demajorovic e Silva (2012) investigaram esse crescimento e relatam que desde o primeiro curso de graduação – tecnólogo em Gestão Ambiental do Senac/SP criado em 2000, são contabilizados 191 relacionados à área de gestão ambiental, incluindo cursos de administração e tecnólogos, 32 cursos de ciências ambientais, que inclui ecologia e saneamento ambiental, e 166 cursos de engenharia ambiental. De acordo com os autores, apesar desse crescimento ser visto de forma positiva, pois indica um alinhamento do meio acadêmico com as questões da sustentabilidade, exige alguns

questionamentos, como por exemplo no que diz respeito as propostas pedagógicas desses cursos e a formação de seus alunos.

Vasconcelos e Silva Júnior (2010) discutem os desafios de uma escola de negócios brasileira que promove a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis. Os resultados da pesquisa por eles desenvolvida indicam que o maior desafio da escola objeto de estudo era atender as demandas de um mundo corporativo que ainda se utiliza de práticas gerenciais que são ultrapassadas para modelos de negócios em ambientes sustentáveis.

Contribuindo com esse debate, Carvalho (2011) discutiu os significados de educação para sustentabilidade nas instituições de ensino superior no Brasil e suas implicações para a formação da nova geração de administradores. A pesquisa foi realizada em 17 instituições de ensino reconhecidas como as melhores escolas de administração e negócios do Brasil, sendo 05 públicas e 12 privadas. A forma mais comum de inserir o tema sustentabilidade está nas disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas. Esta forma de inserção atende principalmente as exigências de mercado e não leva as instituições a reconhecerem seu papel de agente de transformação. Nesse sentido, a autora ressalta que a inserção da sustentabilidade nos cursos de administração é voltada para uma lógica utilitarista, sempre aparecendo como componente de gestão e vantagem competitiva. Outro achado da pesquisa que merece destaque é o fato de nenhuma instituição pesquisada ter assinado alguma das declarações internacionais de compromisso com a sustentabilidade (Tbilisi, Talloires, e outras); e o fato de nenhuma delas terem um projeto detalhado sobre a inserção da sustentabilidade nas práticas universitárias.

Carvalho (2011) ainda ressalta que os coordenadores, diretores e professores dos cursos de administração pesquisados acreditam que a melhor forma de inserir a sustentabilidade no currículo seria pela lógica transversal, ou seja, integrando-a em todas as disciplinas, porém, não há indicação de que este tipo de ação esteja sendo promovido. A autora conclui também que apesar do crescimento significativo da sustentabilidade nos currículos das escolas de administração no Brasil nos últimos anos, é preciso romper com a formação individualizada e fragmentada, com as formas do ensino das teorias administrativas, que enfatizam a produtividade e lucratividade, ou seja, é imprescindível romper esses e outros pressupostos que dominam a formação do administrador.

Com o objetivo de discutir os significados atribuídos por docentes à tarefa de educar para sustentabilidade em escolas de administração, Melo (2012) realizou um estudo em cinco

instituições de ensino da cidade de São Paulo. A autora conclui em sua pesquisa que as práticas de ensino utilizadas pelos docentes, como por exemplo, jogos, produção de documentário, casos de ensino, simulações e resolução de problemas relacionados com a gestão organizacional sustentável, apesar de dar a ideia de um ensino menos mecanicista, essas práticas revelam, por parte dos docentes, preocupações de ordem instrumental, no sentido de adaptar o modelo clássico de gestão a uma conduta sustentável. Melo (2012) indica em seu trabalho que o tema sustentabilidade nos cursos de administração ainda se encontra em uma posição marginal, sendo tratado de forma pontual e periférica, e que é preciso avançar e multiplicar as ações educativas. A autora ressalta que a presença do tema nas aulas e o desenvolvimento de projetos discentes estão relacionados à convicção pessoal e/ou à formação do docente, sendo raramente uma iniciativa por parte da instituição de ensino.

Preocupados com o papel do ensino da administração em relação à educação dos estudantes e futuros administradores. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) apresentaram um mapeamento para o desenvolvimento de cursos e programas por meio de uma reflexão sobre paradigmas da educação e suas práticas.

Uma das preocupações de Jacobi, Raufflet e Arruda (2011, p.28) é que as instituições de ensino superior, especificamente, os cursos de administração de empresas, não devem formar as futuras gerações para serem apenas tomadores de decisão, mas que devem exercer um papel para um futuro mais sustentável, por meio de: “1) espaços de formação, intercâmbio e educação; 2) espaços de pesquisa e geração de ideias; e 3) as organizações *per se*, com orçamentos e processos de tomada de decisão”.

Após a identificação das pressões externas que possibilitam o avanço do tema sustentabilidade nos cursos de administração e das limitações que impedem sua concretização, os autores propõem quatro caminhos para o fortalecimento das ideias de sustentabilidade nos referidos cursos para a próxima década. Essa discussão é sumariada no quadro a seguir.

Pressões que possibilitam o avanço do tema sustentabilidade nos cursos de administração	Limitações para o avanço do tema sustentabilidade nos cursos de administração	Propostas para o fortalecimento das ideias de sustentabilidade nos cursos de Administração
O ensino de Administração enfatiza significativamente a prática. Uma necessidade de atender as demandas do mercado.	Os obstáculos de base disciplinar. Ou seja, a divisão de conhecimento na área não contribui para a integração da sustentabilidade no currículo.	As comunidades de práticas como um modelo para uma abordagem interdisciplinar fundamentada no grupo para a educação superior.
O surgimento de teorias relacionadas à prática de <i>Corporate Social Responsibility</i> (CSR) e ao Desenvolvimento Sustentável é uma resposta à pressão de governos e sociedades diante de seus impactos ambiental, econômico e social.	As abordagens de ensino estimulam os estudantes a tomar decisões como indivíduos focados em uma visão de maximização de curto prazo de um pequeno grupo, com base em uma análise de custo-benefício.	Enfatizar a educação para sustentabilidade na direção da aprendizagem social, ou seja, situar a educação para sustentabilidade em um contexto interconectado a diversos meios, por uma lógica interacionista, e não por uma perspectiva prescritiva.
O conceito de sustentabilidade tem sido difundido nas escolas de Administração como uma forma de condução dos negócios de criar valor de longo prazo para os acionistas, por meio da adoção de práticas que se aproveitam de oportunidades e gerenciam riscos derivados do desenvolvimento econômico, ambiental e social.	O valor da sustentabilidade e o desafio de sua mensuração. As abordagens técnicas e em questões associadas às características dos produtos (ciclo de vida), praticamente desconsidera aspectos menos tangíveis relacionados com a sustentabilidade.	Posicionamento institucional favorável às mudanças, não pautado por visões casuísticas ou oportunistas. A importância de que os docentes comprometidos e engajados com a visão de educação para a sustentabilidade possam desenvolver e, se possível, multiplicar sua visão multidisciplinar.
O princípio da sustentabilidade, nas escolas de Administração, é amplamente fundamentado no tão conhecido <i>triple bottom line</i> da <i>performance</i> econômica, social e ambiental.	Integração. É necessário apresentar e usar um paradigma de complexidade em um contexto que estimule o pensamento linear.	Educar indivíduos além de seus papéis profissionais e gerenciais, dados os desafios que a humanidade vem enfrentando e enfrentará,

Quadro 01: Pressões, limitações e propostas para o tema sustentabilidade nos cursos de administração de empresas.

Fonte: Adaptado de Jacobi, Raufflet e Arruda (2011).

É possível verificar que, no quadro apresentado, a primeira coluna referente às pressões que possibilitam o avanço do tema sustentabilidade nos cursos de administração enfatiza questões governamental e mercadológica, mostrando que essas esferas direcionam as práticas no âmbito educacional. A segunda coluna, referente às limitações do tema nos cursos de administração, reforça a luta contra os pressupostos que regem as escolas de administração, no sentido de que elas têm uma visão reducionista e não sistêmica dos processos que envolvem o ensino e a pesquisa em gestão. A terceira coluna apresenta as propostas para o

fortalecimento das ideias do ensino da sustentabilidade nos cursos de administração, destacando as comunidades de práticas, a aprendizagem social e a visão multidisciplinar.

Os princípios da sustentabilidade são ensinados nos cursos de administração como uma obrigação moral, no sentido de atender as demandas das empresas e as pressões da sociedade de olhar para o futuro (JACOBI; RAUFFLET, ARRUDA, 2011). Embora esse posicionamento tenha possibilitado o avanço do tema no âmbito educacional, a simples inserção do tema nos currículos não atende efetivamente o que é “ideal” em educar para sustentabilidade. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) destacam que os cursos de administração estão formatados em paradigmas incrementais e adaptativos, e que o estudo do tema não tem instigado os estudantes a repensar o sistema de produção mais amplo, englobando seu contexto ecológico-social.

Demajorovic e Silva (2012) lembram que especificamente nos cursos de administração de empresas os projetos pedagógicos, com raras exceções, foram desenvolvidos sem contemplar a integração entre as disciplinas. Os autores entendem que o desafio é exatamente esse, construir projetos pedagógicos interdisciplinares, desde a construção do projeto até a sua implementação.

A formação de administradores pautada pela sustentabilidade exige novas propostas pedagógicas interdisciplinares, que privilegiem uma visão integrada, sistêmica e holística, anulando projetos disciplinares que foram constituídos visando uma aprendizagem individualizada e fragmentada. Mais do que isso, inserir a dimensão socioambiental nos cursos de administração de empresas ameaça ao paradigma tradicional da teoria administrativa (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012).

Pode-se concluir que as preocupações dos autores internacionais e nacionais são similares em relação à educação para sustentabilidade nos cursos de administração. Eles discutem e criticam o atual modelo educacional que permeia tais cursos e defendem uma mudança de visão paradigmática nas estruturas dos mesmos. Os autores nacionais especificamente mostram uma preocupação com a formação dos futuros administradores, não apenas no que tange a aprendizagem gerencial, mas principalmente no desenvolvimento de habilidades e capacidades pautados nos valores da sustentabilidade.

Tendo em vista as considerações dos autores destacados nesse tópico, educar para sustentabilidade implica, além de integrar instituições de ensino, comunidade e organizações, uma mudança de paradigmas que permeiam a formação dos estudantes de administração.

Alguns autores que discutem a educação para sustentabilidade (BENN; MARTIN, 2010; JACOBI; RAUFFLET, ARRUDA, 2011) acabam propondo o conceito de aprendizagem social como parte dessa temática, o qual será apresentado a seguir por meio do projeto *Harmonizing Collaborative Planning* (HarmoniCOP) e pela perspectiva de outros autores que também trazem contribuições importantes para a promoção da reflexão a respeito do tema.

3. APRENDIZAGEM SOCIAL

Como dito anteriormente, alguns autores que discutem a educação para sustentabilidade propõem o conceito de aprendizagem social como parte dessa temática. Nesse sentido, este trabalho considera a aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009; SWARTLING et al., 2010) e considera também a aprendizagem social pela perspectiva da aprendizagem organizacional (ELKJAER, 2000, 2003a, 2004a, 2004b).

Pela perspectiva da sustentabilidade, a aprendizagem social deve ser principalmente baseada no processo de ressignificação e reinterpretação de conceitos e informações, que podem surgir tanto do aprendizado em sala de aula, quanto da experiência individual de cada aluno. Os autores entendem que o interesse na aprendizagem social no âmbito da sustentabilidade é muito mais do que lidar com estruturas de governança adaptativa, é principalmente compreender o poder que os processos sociais têm de instigar as pessoas a colaborar, compartilhar ideias, construir entendimentos comuns e promover mudanças positivas (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009; SWARTLING et al., 2010).

Pela perspectiva da aprendizagem organizacional, optou-se pela teoria da aprendizagem social da autora Bente Elkjaer. Elkjaer (2000, 2003a, 2004a, 2004b), estudando a perspectiva organizacional, defende que a aprendizagem é oriunda de um processo social, por meio da experiência vivida e da vida cotidiana, sendo constituída a partir das relações sociais e informais. Para a autora, o indivíduo deve ser entendido como participante de processos sociais na vida da organização, além disso, ela entende a aprendizagem tanto como

um fenômeno individual quanto coletivo, sendo envolvida com a ação, com o pensar, com elementos não discursivos e experiências de linguagem.

A seguir serão apresentadas de maneira mais detalhada essas duas perspectivas da aprendizagem social.

3.1 Aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade

Neste item apresenta-se inicialmente o projeto HarmoniCOP (2003a, 2003b, 2003c), o qual introduziu o conceito da aprendizagem social no âmbito da sustentabilidade, e tem servido como referência para argumentos de autores da área. Em seguida trazem-se contribuições complementares de autores (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009; SWARTLING et al., 2010) que discutem a aprendizagem social, aproveitando alguns pressupostos do projeto HarmoniCOP, mas também ampliando e aprofundando este tipo de discussão focando novos aspectos.

3.1.1 O projeto HarmoniCOP

O Projeto HarmoniCOP (*Harmonizing Collaborative Planning*) foi elaborado em 2002 com o objetivo de aumentar a compreensão da gestão participativa de bacias hidrográficas na Europa e gerar informações sobre os processos dessa gestão com participação do público estabelecidas pelo *European Water Framework Directive* (HARMONICOP, 2003a). Envolve 17 equipes de pesquisas em nove países europeus e seus objetivos específicos são: a) preparar um *handbook* de metodologias em Participação Pública (PP); b) fornecer uma visão sobre aprendizagem social; c) aumentar a compreensão do papel da informação e ferramentas de Informação e Tecnologia da Comunicação (ICT); e d) comparar e avaliar experiências nacionais de PP (HARMONICOP, 2003a).

Vale ressaltar que não é propósito deste trabalho analisar na íntegra todos os objetivos do HarmoniCOP, e sim entender a proposta da aprendizagem social que é introduzida no projeto. Nesse sentido a Figura 01 representa o modelo conceitual da aprendizagem social para a gestão de recursos do HarmoniCOP.

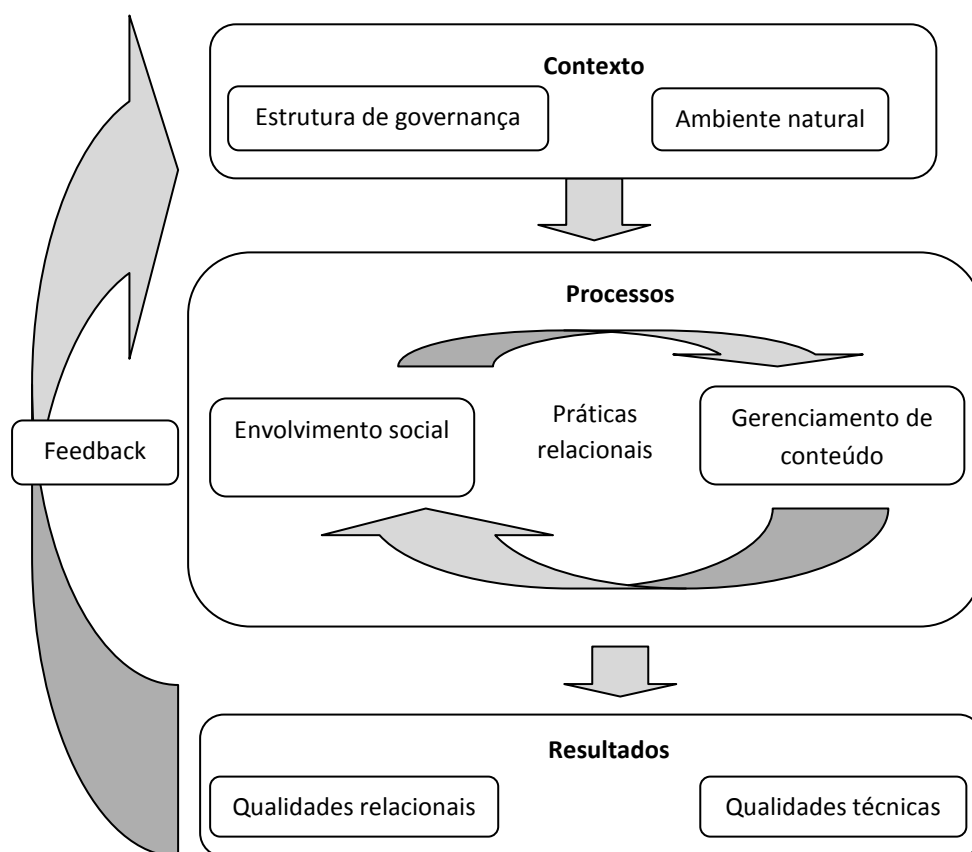


Figura 01: modelo conceitual da aprendizagem social para a gestão de recursos

Fonte: Adaptado de HarmoniCOP (2003a)

O conceito original de aprendizagem social vem de Bandura, e refere-se à aprendizagem dos indivíduos em um contexto social por meio da observação e imitação de outros (PAHL-WOSTL et al. 2007). Os desenvolvedores do projeto HarmoniCOP (2003a, 2003b, 2003c) basearam suas argumentações no construcionismo social, por este assumir que conhecimento, realidade e experiências humanas são construídos socialmente (MATURANA; VARELA *apud* HARMONICOP, 2003c). Essa perspectiva fundamenta a noção de aprendizagem social relacionando ciência, sociedade e ambiente. Assim, o HarmoniCOP (2003c) defende o “aprender-em-organização”, entendendo que a aprendizagem não está na cabeça das pessoas, mas em suas relações sociais. O conceito de aprendizagem social tem suas raízes em diferentes disciplinas das ciências sociais, e é baseado em suas vertentes mais interpretativas. Nas ciências da educação, o conceito de aprendizagem social tem sido adotado para articular a educação de adultos com questões sociais (HARMONICOP, 2003c).

O modelo da aprendizagem social de acordo com o HarmoniCOP (2003a) refere-se a um processo que envolve um contexto específico (*contexto*) em termos de estrutura de governança (atores, regulação e normas culturais) e o ambiente natural; refere-se também a um processo participativo social e técnico (*processos*), que inclui o “aprender fazendo” de uma forma coletiva, exigindo que os atores desenvolvam práticas relacionais baseadas na reciprocidade e no respeito da diversidade; e refere-se aos resultados do processo (*resultados*), que podem afetar o contexto. Pahl-Wostl et al. (2007) entendem esse modelo como um processo interativo cíclico e de mudança. Para o HarmoniCOP (2003c, p. 8)

Aprendizagem social refere-se à capacidade crescente de entidades sociais para executar tarefas comuns relacionadas a uma bacia hidrográfica. É um processo e um resultado. Trata-se de conhecer o contexto e como os resultados da aprendizagem social podem afetá-lo. A sintonia mútua por parte dos atores entre o social e o sistema físico é a essência do processo (TRADUÇÃO NOSSA).

A aprendizagem social, neste caso, implica não apenas em um reflexo de como alcançar um objetivo (*single-loop learning*), mas implica em uma reflexão sobre as próprias metas (*double-loop learning*) nas inter-relações entre as partes interessadas. Assim, cada participante deve perceber que ele é interdependente e que ele não pode ignorar os interesses dos outros (HARMONICOP, 2003a). O conceito é focado na interação direta entre pequenos grupos de trabalho, com participantes pertencentes a uma mesma comunidade de prática ou diferentes comunidades de prática. Porém, é um conceito o qual a dimensão relacional posta serve para entender as interações entre indivíduos, grupos interessados e público geral em suas situações complexas, ou seja, a noção básica é “aprender juntos para compartilhar” (HARMONICOP, 2003b).

Um aspecto central apresentado na abordagem da aprendizagem social do HarmoniCOP (2003c), além da questão da participação, consiste no foco que é dado ao processo social. Trata-se não apenas do envolvimento dos atores sociais na tomada de decisões, mas principalmente da qualidade das relações que se estabelecem.

Outro aspecto desse conceito (HARMONICOP, 2003b) consiste na dualidade entre o social e o natural, no sentido de que as pessoas estão aprendendo a lidar com o outro e suas interdependências, enquanto juntos aprendem a lidar com questões do seu meio ambiente.

A perspectiva da aprendizagem social do HarmoniCOP (2003c) não deve ser tratada apenas como aprendizagem cognitiva, mas ela deve ser entendida como um processo de

mudanças de atitudes, crenças e habilidades. A aprendizagem social (HARMONICOP, 2003c) consiste em um crescimento de:

a) Cognições: não implica apenas em competências técnicas, mas inclui o conhecimento do processo social, por exemplo, lidar com interdependência. Aprender sobre o estado de alguns problemas, possíveis soluções e eventuais consequências.

b) Atitudes: vontade de aceitar as diferenças e colaborar. Busca o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade para si e para os outros, um sentido de solidariedade de grupo.

c) Habilidades: melhorar as habilidades técnicas para gerenciar e melhorar competências relacionais para lidar de forma construtiva com os diferentes interesses e pontos de vista.

d) Ações conjuntas: permitir aos indivíduos contribuir de forma significativa e permitir que diferentes grupos e organizações percebam mais e melhor suas intervenções. A ação proposta aqui é convergente com a abordagem da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984).

A aprendizagem social segundo o HarmoniCOP (2003c) é uma abordagem conceitual ambiciosa para responder os desafios atuais de sustentabilidade. Combina as contribuições de diferentes grupos das ciências sociais e naturais, incluindo temas como: participação como uma sequência de negociações entre múltiplos atores e definições de problemas de desenvolvimento. A aprendizagem social é inspirada por uma abordagem de aprendizagem experiencial. Trata-se de uma aprendizagem dos juntos, fazendo juntos. (HARMONICOP, 2003c).

Nesse sentido, a aprendizagem social é concebida como uma forma de aprendizagem individual, porém, com consequências sociais. Na interação entre indivíduos e grupos os significados e valores são desenvolvidos, orientando o próprio processo de aprender (HARMONICOP, 2003c).

Apesar da aprendizagem social abordada pelo HarmoniCOP (2003a, 2003b, 2003c) está relacionada com a compreensão da gestão participativa de bacias hidrográficas e processos dessa gestão com participação do público, ela tem em seus pressupostos aspectos teóricos que podem embasar outras abordagens da aprendizagem, como a educacional e organizacional.

A teoria da aprendizagem social está ganhando destaque como uma abordagem fundamental para estudar processos de mudanças e educação ambiental (JACOBI, 2003,

2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; SWARTLING et al., 2010), conforme apresentada no tópico a seguir.

3.1.2 Aprendizagem social, educação e sustentabilidade

O conceito de aprendizagem social não é novo, porém, a abordagem proposta pelo projeto HarmoniCOP (2003a, 2003b; 2003c) para tentar responder aos desafios da sustentabilidade tem instigado autores (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009; SWARTLING et al. 2010) a discutirem esse conceito no âmbito dessa temática tão contemporânea, que é a sustentabilidade.

É possível dizer que a ideia de aprendizagem social trazida pelo projeto HarmoniCOP se dá nas relações sociais, pressupõe o envolvimento dos atores sociais (dimensão relacional), ocorre em um contexto específico e envolve processos participativos, sendo capaz de gerar mudanças de atitudes, crenças e habilidades. Tem ganhado relevância nos discursos relacionados ao meio ambiente, por apresentar uma perspectiva que combina o rigor do método científico com as realidades contingentes das políticas. Tem se tornado comum na literatura sobre gestão de recursos naturais por se referir a todos os tipos de processos de aprendizagem e mudança que ocorrem em redes ou comunidades de práticas, e são influenciados pela estrutura administrativa a qual são submetidos. Para a adoção e efetivação de suas propostas na prática os autores ressaltam que é imprescindível que essa estrutura organizacional e administrativa proporcione certo grau de estabilidade e segurança, sem ser rígida ou inflexível (PAHL-WOSTL et al. 2007).

A noção de aprendizagem social tem sido utilizada para se referir a processos de aprendizagem e mudança tanto dos indivíduos quanto dos sistemas sociais, pressupondo um processo interativo de *feedback* entre o aprendiz e o seu meio ambiente, no qual o aprendiz muda o ambiente e essas mudanças afetam o aprendiz. Constitui-se num processo interativo e contínuo que compreende vários *loops* e aumenta a flexibilidade do sistema socioecológico e a sua capacidade para responder às alterações do meio ambiente. Inclui a capacidade de lidar

eficazmente com as diferenças de pontos de vista, capacidade de resolver conflitos, de propor e implementar decisões coletivas, e aprender com a experiência (PAHL-WOSTL et al. 2007).

De acordo com Pahl-Wostl e Hare (2004) os elementos necessários para um processo de aprendizagem social bem sucedido são: a consciência de perspectivas uns dos outros, compreender a interdependência mútua entre atores e a complexidade do sistema no qual estão envolvidos, aprender a trabalhar em conjunto, e a confiança.

No sentido de incrementar suas argumentações, Pahl-Wostl (2002) considera, juntamente com a abordagem da aprendizagem social, os processos de transformação e de mudança, argumentando que eles são de grande importância para que a sustentabilidade e a gestão de recursos sejam melhoradas. Para esta autora a gestão participativa e a aprendizagem social facilitam a ocorrência de mudanças que envolvem a sustentabilidade em regimes tecnológicos e em configurações institucionais. Destaca ainda que é de fundamental importância considerar os processos de transformação e de mudança, assim como a dimensão humana, quando se trata de alterar instituições e sistemas de regra.

Do ponto de vista científico, Pahl-Wostl (2002) ressalta que os pressupostos teóricos da aprendizagem social, associados à ideia da gestão adaptativa, como é o caso do projeto HarmoniCOP ainda são fracos e fragmentados. Em sua discussão, esse autor acrescenta a questão da consciência que os atores sociais devem ter de suas interdependências (PAHL-WOSTL et al. 2007), reforçando os níveis de interação entre os agentes.

A aprendizagem social tem seu foco no meio ambiente, educação, adaptação às mudanças climáticas, governança de recursos naturais e gestão de ecossistemas (SWARTLING et al. 2010). A partir deste ponto, este trabalho se volta para discutir a aprendizagem social articulando meio ambiente e educação (JACOBI, 2003, 2005; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009), tendo em vista que não é seu propósito analisar questões de governança e gestão ambiental.

No entendimento de Swartling et al. (2010), o interesse crescente na aprendizagem social deve-se não apenas em lidar com estruturas de governança adaptativa, ou seja, instituições e redes, mas principalmente no poder que os processos sociais tem de trazer a tona a capacidade das pessoas de colaborar, compartilhar ideias, construir entendimentos comuns e promover mudanças positivas.

O contexto atual que envolve as questões do meio ambiente é marcado pela hegemonia de uma racionalidade cognitivo-instrumental, na qual prevalece a ideia de dominação e uso da

natureza. Esse pressuposto ignora as esferas contextuais que estão imbricadas nas práticas sociais, assim, Jacobi, Tristão e Franco (2009) defendem a articulação entre os diversos sistemas de conhecimento, como o engajamento na formação e profissionalização de docentes e demais profissionais que atuam no âmbito educacional. Para os autores, esse posicionamento pode ser concretizado a partir de uma abordagem metodológica interdisciplinar, reconhecendo as complexidades que envolvem os valores e práticas sustentáveis, no sentido de criar o interesse e a integração de uma coletividade diante de suas ações e responsabilidades.

De acordo com Jacobi (2005), a relação entre meio ambiente e educação torna-se um desafio, pois exige a construção de novos conhecimentos que abranjam a complexidade e os riscos inerentes aos processos sociais. Essa abordagem coloca o conceito da sustentabilidade dentro de uma perspectiva que considera os atores sociais, as práticas educativas contextualizadas e problematizadas, por meio de um processo dialógico, visando integrar e fortalecer valores pessoais e coletivos voltados para uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental. Para Jacobi (2005), é preciso desenvolver nas pessoas um pensamento crítico sobre hábitos e práticas sociais, com destaque para cidadania ambiental e questões da sustentabilidade. Assim, as práticas educativas ambientalmente sustentáveis visam uma proposta pedagógica que emancipe os sujeitos e desenvolvam criticidades, tendo em vista uma mudança de atitudes e comportamentos.

O principal pressuposto do paradigma proposto por Jacobi, Tristão e Franco (2009) é que haja diálogo entre os diversos saberes, no sentido de estimular um pensamento crítico e alinhado às necessidades futuras, considerando as complexidades que existem entre os processos naturais e sociais e respeitando as diversidades socioculturais. Para fundamentar esse paradigma os autores adotam o conceito da aprendizagem social que “pressupõe a contribuição de diversas áreas de conhecimentos, numa abordagem metodológica interdisciplinar para a compreensão das interfaces e abrangências do campo educativo-ambiental”. Nessa perspectiva, a educação ambiental toma forma de um processo intelectual ativo, um processo de aprendizado social, que é baseado na reinterpretação e recriação de conceitos e informações que tanto se desenvolvem em sala de aula ou que fazem parte da experiência pessoal, promovendo assim uma visão crítica no indivíduo.

A conjuntura atual demanda parcerias estratégicas que estimulem práticas que deem ênfase tanto a autonomia e legitimidade de atores sociais, quanto se articulem em uma

perspectiva de cooperação. Trata-se de criar e viabilizar novas formas de cooperação social (JACOBI, 2003, p. 203) por meio de um processo que exige “o fortalecimento das organizações sociais, a redistribuição de recursos mediante parcerias [...] e a construção de instituições pautadas por uma lógica de sustentabilidade”.

Jacobi (2003) baseia suas considerações sobre a aprendizagem social nos estudos de Vigotsky, o qual considera que os processos educativos devem se desenvolver por meio das relações entre os sujeitos, e desses com o seu meio, gerando assim um conhecimento que é socialmente construído. Esse posicionamento relacional proporciona aos sujeitos o reconhecimento de seus papéis, funções sociais e de sua própria consciência, desenvolvendo um processo que ocorre tanto na esfera individual (relações intrapessoais) quanto na esfera social (relações interpessoais) (JACOBI, GRANJA; TRISTÃO, 2006).

Jacobi (2005) atenta para o papel que os educadores têm na inserção da educação ambiental no contexto educacional, no sentido de preparar os alunos para se posicionarem com discernimento diante da crise socioambiental, tendo como objetivo mudanças de hábitos e práticas, afim de que a sociedade entenda a sustentabilidade no seu sentido mais abrangente. Neste sentido, as práticas de educação ambiental devem ser desenvolvidas como sendo parte de um processo educativo que está inserido em um contexto de crise civilizatória, no qual se encontra a crise ambiental e a crescente incerteza dos riscos produzidos pela sociedade global.

Jacobi, Granja e Tristão (2006) entendem o termo aprendizagem social (ou *social learning*) como sendo um mecanismo que contribui no processo de construção de tomada de decisão compartilhada, interdisciplinar e intersetorial. Aqui a aprendizagem social é inserida no contexto da educação formal por meio das práticas socioambientais educativas, que têm se mostrado importantes para o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e participação. Trata-se de uma abordagem integradora das relações entre campos subjetivos e intersubjetivos, abrindo possibilidades de desenvolver identidades coletivas em espaço de debates e convivências. A proposta da aprendizagem social discutida pelos autores é de que a escola, embora seja institucional, pode ser um lugar de diálogos horizontalizados, onde haja o exercício de uma aprendizagem participativa permeada pelas experiências dos diversos atores envolvidos. Eles chamam esse exercício de “fazer coletivo”, no sentido de ser uma postura que envolve os atores e suas práticas, e que os levam a fomentar novos paradigmas e principalmente a desenvolver uma sociedade voltada para a sustentabilidade socioambiental.

Esse trabalho coletivo articula elementos como contexto, processos e resultados, promovendo um diálogo reflexivo. Nesse sentido, o principal elemento para a aprendizagem social é a promoção de um trabalho cooperativo, que desenvolva participação coletiva e diálogo entre todos os indivíduos envolvidos em um determinado processo. O posicionamento de Jacobi, Granja e Tristão (2006) também tem suas bases no modelo conceitual da aprendizagem social do HarmoniCOP (2003a) que articula em seu processo de aprendizagem o contexto, processos e resultados. Os autores entendem que essa perspectiva promove o aprendizado dos atores, propiciando um melhor modo de uns lidarem com os outros e o reconhecimento do trabalho do outro, na busca de um ambiente sinérgico de negociação. Assim, a aprendizagem social para eles é uma construção coletiva, em que posturas, tanto individuais quanto coletivas, devem ser discutidas no sentido de promover ganhos para ambas as partes em um processo de aprendizagem colaborativa. Trata-se de um processo de aprendizagem complexa que segundo os autores (p.71) requer a “recriação e reinterpretação de saberes, informações, conceitos e significados” (JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009, p.71).

A fim de explorar o uso e aplicação do conceito de aprendizagem social, 35 participantes reuniram-se em um workshop sobre “aprendizagem social e sustentabilidade”, em junho de 2010 no *Stockholm Resilience Center*. Dentre os diversos temas apresentados, discutiram-se questões relacionadas à associação entre aprendizagem social, educação, sociedade, gestão de recursos naturais e mudança social (SWARTLING et al. 2010).

De acordo com Chabay (2010), um dos participantes do *workshop*, em educação ambiental é preciso nutrir uma curiosidade que leve ao interesse em explorar as questões ambientais, os sistemas sociais e ecológicos. Além disso, é necessário ser provocativo e também oferecer incentivos. O autor destaca que a aprendizagem social é mais eficaz quando as pessoas estão receptivas e sabem aprender e que é possível aprender socialmente nos processos de formulação de políticas de outras disciplinas, ou seja, a aprendizagem social tem um papel estratégico na relação entre as disciplinas, desde as de gestão organizacional como as de gestão ambiental. Essa relação disciplinar é um desafio apontado por Jacobi (2005), pois se trata da busca da transversalidade entre as disciplinas e uma superação da demasiada especialização científica. O autor acredita que a interdisciplinaridade não é suficiente, se não houver a troca e o confronto de saberes disciplinares que consigam superar a visão multidisciplinar.

Além desse desafio, Swartling et al. (2010) apontam algumas questões emergentes no que tange a essa temática. A primeira é a complexidade da definição, pois o termo aprendizagem social é muitas vezes alinhado com outros processos sociais e ou outros campos de pesquisa. Outro desafio é que a aprendizagem social é realizada a partir de uma diversidade de configurações (indivíduos, organizações, comunidades, universidades, políticas governamentais e sociedade), situadas em diferentes escalas, o que torna complexa a sua articulação. Os autores ainda ressaltam que é preciso melhorar a compreensão das formas por meio das quais a aprendizagem pode beneficiar a sociedade e o meio ambiente, bem como entender quais tipos de aprendizagens ajudariam a melhorar os resultados de indivíduos, grupos, organizações e sociedades.

Tendo em vista as considerações dos autores abordados nesse tópico, entende-se que o interesse na aprendizagem social no âmbito da sustentabilidade é muito mais do que lidar com estruturas de governança adaptativa, é principalmente compreender o poder que os processos sociais têm de instigar as pessoas a colaborar, compartilhar ideias, construir entendimentos comuns e promover mudanças positivas.

É defendendo esse poder inerente aos processos sociais, que Jacobi, Tristão e Franco (2009) baseados na escola vygotskyana e no modelo conceitual da aprendizagem social do HarmoniCOP, propõem uma educação ambiental com o objetivo de transformação social, sustentando a ideia de que é imprescindível que haja integração dos diversos sistemas de conhecimento e um diálogo entre os diversos saberes.

No que tange a aprendizagem social, o projeto HarmoniCOP destaca a aprendizagem focada nas relações sociais, no envolvimento dos atores sociais, na interação, na dimensão relacional, na preocupação com um contexto específico e com processos participativos, mudanças de atitudes, crenças e habilidades. Além desses aspectos, Pahl-Wostl et al. (2007) acrescentam em sua discussão a questão da consciência que os atores sociais devem ter de suas interdependências apresentando os níveis de interação entre os agentes. Jacobi, Tristão e Franco (2009) em uma perspectiva educacional, argumentam que a aprendizagem social deve ser principalmente baseada no processo de ressignificação e reinterpretação de conceitos e informações, que podem surgir tanto do aprendizado em sala de aula, quanto da experiência individual de cada aluno.

A aprendizagem social conforme abordada pelo HarmoniCOP (2003c) está notadamente focada nas interações diretas (aprendizagem em comunidade), beneficiando-se

de conceitos que foram originalmente desenvolvidos em nível de pequenos grupos (dinâmica de grupo). No entanto, teóricos organizacionais tem se esforçado para discutir *insights* em um nível organizacional (aprendizagem organizacional). O desafio para essa mudança de nível individual para o organizacional refere-se ao “como” os significados gerados em nível de indivíduo e de pequeno grupo podem ser transmitidos aos níveis mais elevados de ordem organizacional, preocupando-se também na maneira como tais elementos serão colocados em práticas locais. Trata-se de um desafio que envolve questões de escala e escopo (HARMONICOP, 2003c).

Nesse sentido, o próximo tópico abordará a aprendizagem social pela perspectiva da aprendizagem organizacional. Discutir o nível organizacional é fundamental neste trabalho, pois as instituições pesquisadas são aqui entendidas como organizações. Para isso, optou-se pela teoria da aprendizagem social de Bente Elkjaer.

3.2 Aprendizagem social pela perspectiva da aprendizagem organizacional

Para um entendimento da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjaer primeiramente serão apresentadas as bases teóricas da aprendizagem social nas quais a autora se inspirou, com destaque para a teoria pragmática de John Dewey e a teoria dos mundos sociais de Anselm Strauss. A partir desse entendimento, serão discutidas as duas metáforas da aprendizagem organizacional que, para ela, apresentam limitações, levando-a a apresentar uma terceira proposta. Por fim, serão discutidas questões de tensões, conflitos e poder no âmbito do processo da aprendizagem organizacional.

3.2.1 Bases teóricas da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjaer

Para desenvolver os argumentos da teoria da aprendizagem social, Elkjaer (2003b) se sustentou em dois pilares teóricos baseados em conceitos que tem suas raízes na teoria pragmática de John Dewey e no entendimento das organizações como mundos sociais do autor Anselm Strauss cujas ideias estão fundamentadas no interacionismo simbólico.

De acordo com Elkjaer (2000) Dewey começa a desenvolver suas concepções a partir de sua aproximação com a Filosofia de Friedrich Hegel. Essa aproximação gerou em Dewey a

necessidade de compreender o mundo como sendo um todo coerente, conexo e contínuo. Essa compreensão desenvolveu uma lógica que não era nem “formal”, nem uma lógica de “verdade”, mas uma lógica dos processos por meio dos quais o conhecimento é alcançado, a qual o autor denominou de “lógica da experiência”, em que a origem do conhecimento é a experiência de vida.

Para Dewey, a filosofia está intimamente relacionada ao pensamento educacional e aprendizagem, sendo que esta deve ser entendida no âmbito das resoluções dos problemas que são originados nos conflitos e nas dificuldades da vida social, ou seja, a filosofia necessita compreender aspectos da vida cotidiana, e assim gerar conhecimento e entendimento das ações humanas. Essa é a base a partir da qual Dewey constrói sua teoria pragmática, que articulada ao seu pensamento educacional, levou-o a prescrever, praticar e incentivar iniciativas pedagógicas no sistema de educação americano (ELKJAER, 2000).

O pensamento pragmático de Dewey sobre a esfera educacional, especificamente sobre a maneira “como aprendemos” está pautado na resolução de problemas para melhorar o mundo, no sentido de que as pessoas, perante um problema, e por meio de sua existência, raciocinam de forma a agir, exercendo assim o pensamento como um instrumento em ação experimental (ELKJAER, 2000).

Para Dewey (1980, p. 113)

Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo é uma reação, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros [...]. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, - pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.

No pragmatismo, qualquer forma de abstração, sejam ideias, teorias ou conceitos, funcionam como instrumentos para as ações. As ações, os pensamentos e as ideias são delimitadas, seletivas, e especialmente contextuais. Uma ação refletida é criada em relação a uma situação específica ou problema. Esse entendimento sobre pensamento e ação está presente no conceito de *experiência* e de *investigação* de Dewey (ELKJAER, 2000).

Para Dewey (1976) uma situação de aprendizagem se efetiva principalmente pela experiência, cujos princípios dominantes são continuidade e interação. Assim, o conhecimento se refere à experiência humana, sendo que essa experiência se dá no processo de interação entre o indivíduo e seu meio social (ELKJAER, 2000).

Sendo considerado o maior pedagogo do século XX, Dewey desenvolve seu pensamento sempre apoiado no campo educacional. Ao considerar os problemas da educação do seu tempo, a qual ele denomina de “educação tradicional”, Dewey (1976) desenvolve uma filosofia de experiência, resultando em uma ciência experimental da educação.

Dewey crítica a educação tradicional, argumentando que esta ensina um produto acabado, sem compreensão dos modos e meios pelos quais foram originados, e principalmente sem atenção quanto às mudanças que irá sofrer no futuro. “Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos”. Por outro lado, propõe uma filosofia de educação “nova” ou “progressiva”, como é denominada pelo autor, a qual consiste na relação entre os processos da experiência real de cada indivíduo e a educação (DEWEY, 1976, p. 06).

No entanto, Dewey (1976) ressalta que os princípios gerais de uma nova educação não resolvem nenhum dos problemas práticos de condução e direção das escolas progressivas, mas levantam novos problemas, que terão de ser resolvidos na base de uma nova filosofia de experiência.

Um dos problemas da escola tradicional não é a falta de experiência, mas a qualidade dessas experiências, pois a qualidade de qualquer experiência pode ser agradável ou desagradável e pode ou não influenciar sobre experiências posteriores. O aspecto mais importante não é que as experiências sejam agradáveis, mas que elas enriqueçam o indivíduo de tal modo que o prepare para novas experiências futuras, pois “toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1976, p. 16).

Para um melhor entendimento de sua teoria de experiência Dewey (1976, p.26) aponta dois princípios. O primeiro é o “*continuum* experiencial” ou princípio da continuidade, que “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. O segundo princípio é a “interação”, o qual atribui direitos iguais aos fatores da experiência – as condições objetivas e as condições internas - as quais tomadas em conjunto constituem uma “situação”. As condições objetivas são de natureza de ordenar e regular, e estão no poder do educador (são entendidas no livro de Dewey como a matéria de estudo). Já as condições internas, que não são consideradas na educação tradicional, são entendidas como sendo as condições físicas e sociais do ambiente, as quais contribuem para o conjunto de experiências. Assim, qualquer experiência é um jogo

entre os dois grupos de interação. Os indivíduos vivem em uma série de situações, nas quais há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas.

De acordo com Dewey (1976, p. 36 e 37):

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre o indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos, aptidões pessoais de criar a experiência em curso.

Os dois princípios para interpretar uma experiência – continuidade e interação – não se separam um do outro, pelo contrário, eles se unem e se interceptam. Devem ser considerados aspectos longitudinais e transversais da experiência. Nesse sentido, toda experiência deve contribuir para cada pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Assim, a verdadeira situação de aprendizagem além de ter as dimensões longitudinais e transversais, deve constar da dimensão histórica e social, sendo uma aprendizagem ordenada e dinâmica (DEWEY, 1976).

Baseando-se nesses pensamentos de Dewey, Elkjaer (2000) entende que para transformar esses processos – continuidade e interação- em uma experiência de aprendizagem, o indivíduo deve ativamente estabelecer uma ligação com suas experiências anteriores, pois qualquer processo de aprendizagem não se dá a partir de uma página em branco, mas é resultado da interação entre o indivíduo e condições sociais, num processo de desenvolvimento e mudança do ser humano.

Além de tratar da experiência, na teoria pragmática, Dewey traz o conceito de investigação, desenvolvido por meio de uma teoria da investigação.

Para entendê-la é preciso deixar claro que no pragmatismo não há separação entre conhecer o mundo e modificá-lo, nem entre teoria e prática, e esta ideia era defendida por Dewey por meio do uso do termo “instrumentalismo”. Nesse sentido, o pragmatismo acredita que pode denunciar à epistemologia tradicional sua incapacidade de integrar as atividades teóricas e práticas em uma unidade da presença do indivíduo no mundo natural e social, como parte desse mesmo mundo. E isso pode ser explicado pela teoria da investigação, “que é uma forma de ação, uma teoria que supere a concepção intelectualista segundo a qual o conhecimento é mera contemplação, ou representação” (DUTRA, 2005, p. 160).

Quando Dewey utiliza o termo “instrumentalismo” é no sentido de que o conhecimento humano quando entendido como produto (teorias, ideias, noções, etc.) é apenas

um instrumento para a ação. Ou seja, o conhecimento está presente em toda em toda ação, que é sempre investigação. Agir envolve pensar, e para que um indivíduo investigue agindo, é fundamental que durante o processo de ação ele investigue pensando (DUTRA, 2005).

Para Dewey, o conhecimento é um dos meios pelos quais o indivíduo resolve suas relações com o ambiente no qual vive, acreditando que existe uma continuidade natural entre as ciências da natureza e as ciências sociais. Ou seja, “a vida social e a ação que tem lugar no meio social são formas naturais por meio das quais os seres humanos enfrentam os desafios do ambiente” (DUTRA, 2005, p. 169).

Segundo Dutra (2005) a teoria apresentada por Dewey não é nem uma teoria de lógica no sentido contemporâneo, nem uma teoria do conhecimento, no sentido tradicional, mas é uma teoria da investigação.

A investigação, segundo Dewey, começa com uma dúvida e termina quando são formadas as condições que eliminem a dúvida, as quais são designadas pelos termos “crença” e “conhecimento” (DUTRA, 2005). Assim, Dewey define investigação como:

A transformação controlada e dirigida de uma situação indeterminada (de dúvida) em uma outra de tal forma determinada de modo a converter os elementos da situação original em um todo unificado em suas distinções constitutivas e relações (uma situação de crença – ou assertibilidade garantida) (DUTRA, 2005, p. 171).

A investigação é um processo reinterativo, pois envolve um processo contínuo, progressivo e cumulativo, uma vez que a solução de um problema pode conduzir a novas situações e novas investigações, ou seja, a solução de determinado problema pode se tornar o meio para investigações futuras. Além disso, para Dewey, a investigação também é *holista*, pois ela deve ser entendida sempre no contexto das investigações que a precederam (DUTRA, 2005).

A teoria da investigação apresentada por Dewey está baseada em dois pressupostos fundamentais, denominados de matrizes biológicas e culturais da investigação. Do ponto de vista biológico, a investigação é uma forma de interação entre um organismo e seu ambiente, por meio do qual é possível lidar com as alterações do ambiente, modificá-lo e satisfazer suas necessidades. Do ponto de vista cultural, a investigação pressupõe instituições e costumes, a cultura em geral, inclusive suas formas de linguagem (DUTRA, 2005). Para Dewey a investigação é a parte da vida que visa investigar, mudar as coisas em torno do intelecto, chegar a conclusões, fazer avaliações; trata-se de um processo que começa quando sentimos a

sensação de que algo está errado, que há algum problema, independente de ser um fato da vida cotidiana ou da ciência.

Apoiada na teoria da investigação de Dewey, Elkjaer (2000) compreende que investigação é um método para adquirir experiência e construir conhecimentos, que pode ser usado no cotidiano ou em um processo de aprendizagem pretendida. Esse processo de investigação, que exige pensamentos e reflexões sobre a resolução de problemas, que nos leva a novas experiências, que estabelece uma ação e uma consequência, culmina, segunda a autora em um processo de aprendizagem.

De acordo com Elkjaer (2000) os processos de experiência e investigação abordados por Dewey não estão limitados a mente ou ao corpo, ao conhecimento ou a emoção, ao pensamento ou ação, mas envolvem todos estes aspectos.

Elkjaer (2000) diz que não existem contradições entre o pensamento de Dewey e os pressupostos das novas teorias de aprendizagem social como, por exemplo, a abordagem das comunidades de prática, pois para Dewey a aprendizagem também é um fenômeno coletivo que ocorre ao longo da vida e não se limita a ambientes educacionais institucionalizados. No entendimento de Elkjaer (2000) a aprendizagem é tanto um fenômeno individual quanto coletivo, estando envolvida com a ação, com o pensar, com elementos não discursivos e experiências de linguagem. A aprendizagem deve ser vista como uma relação entre o indivíduo e aspectos sociais, pois os processos de aprendizagem envolvem o indivíduo e a comunidade. No entanto, para a autora, as teorias da aprendizagem social tendem a deixar de lado o indivíduo, focando excessivamente nos elementos sociais. Para ela não há aprendizagem sem socialização e socialização sem aprendizagem, e destaca que essas atividades tem seu espaço no sistema educacional e na vida cotidiana.

Além de se sustentar em Dewey para desenvolver sua compreensão sobre o processo de aprendizagem organizacional, Elkjaer (2003c) também baseou seus argumentos em Anselm Strauss e sua teoria de mundos sociais.

Em sua obra “Permutações de ação contínua” Strauss (1993) reconhecendo sua consideração por Dewey e Mead, apresenta sua teoria da ação – ou da interação - na qual seus pressupostos evidenciam não só a ação e interação, mas a ação e interação em relação a uma série de fenômenos, e fenômenos encontrados em qualquer nível de organização, desde o mais macroscópico ao mais microscópico.

Strauss (1993) define ação em duas dimensões: a primeira, “agir abertamente”, pois são ações observadas por outras pessoas; e a segunda, “agir secretamente”, ou de modo “reflexivo”, que não pode ser observado pelos outros, mas pode ser relatado. A interação, de acordo com Strauss (1993) significa “está agindo”, individualmente ou em coletividade em relação aos outros. Nesse sentido, para Strauss (1993, p. 21) “ações são de fato interações entre membros de grupos, não simplesmente ações ou atos individuais”.

Expondo que as ações são incorporadas às interações, que nenhuma ação é possível sem um corpo, que elas são de caráter racional e emocional, que as ações podem ser acompanhadas por interações reflexivas, Strauss (1993) apresenta os pressupostos de sua teoria da ação. Além disso, o autor aborda aspectos como a biografia e trajetória, pois entende que as ações são desenvolvidas desde a infância no sentido contínuo da vida; e destaca também o universo simbólico, ao explicar que o mundo é uma representação simbólica, criado e recriado na interação.

Além da teoria da ação, Strauss (1993) traz em sua obra a teoria dos mundos sociais, a qual inspirou Elkjaer no desenvolvimento de sua teoria da aprendizagem social.

Strauss (1993, p. 212) define mundos sociais como “grupos com compromissos compartilhados para determinadas atividades, compartilhando recursos de muitos tipos para o alcance dos objetivos e construindo ideologias compartilhadas sobre como conduzir o negócio”. Com o olhar nas organizações, Hyusman e Elkjaer (2006) entendem mundos sociais como o termo usado para compreender a vida organizacional que se desenrola entre os membros e o contexto da organização. Os mundos sociais não são unidades ou estruturas sociais, mas um fazer reconhecível a partir de ações coletivas e interações permeadas por um compromisso individual (ELKAJER, 2004a). O mundo social é uma unidade “interativa” (ELKJAER, 2008).

Como parte do interacionismo simbólico, abordagem característica da Escola de Chicago, a teoria dos mundos sociais é uma teoria do conflito e foca, especialmente, os processos que envolvem tensões, conflitos, segmentação e interseção, como resultado dos compromissos de diferentes mundos sociais para as atividades organizacionais. Strauss (1993) introduz no interacionismo simbólico a abordagem “negociada” à ordem social. O autor considera a arena social como um palco onde os indivíduos praticam suas ações, as quais geram competições e conflitos; e um local também onde os problemas são resolvidos, ou seja, a arena social é um ambiente onde são estabelecidas trocas de diversas naturezas. Para Strauss

(1993) o processo de negociação é de fundamental importância para a ordem social, por isso ele denominou a arena social como um lugar de “ordem negociada”, pois ali atuam compromissos, transações e acordos variados.

Essa ideia das organizações como ordens negociadas fez com que Hyusman e Elkjaer (2006) entendessem a aprendizagem organizacional como processos de negociação, ou seja, as normas que regem a convivência humana não estão postas, mas sustentadas e transformadas durante as interações que ocorrem entre o indivíduo e o meio ambiente, como uma ação de negociação que muda conforme as situações enfrentadas (ELKAJER, 2004a).

A abordagem dos mundos sociais rejeita o argumento de que é por meio de padrões e participações que o indivíduo se sente como parte de uma organização, e defende que existem compromissos, metas e ideologias que fazem com que ele se sinta parte no âmbito organizacional. Assim, entender as organizações como arenas feitas por mundos sociais permite a identificação de diferentes compromissos para as atividades organizacionais, o que facilita identificar as práticas existentes para o pensamento crítico e reflexão (BRANDI; ELKJAER, 2006). Também pressupõe o engajamento de indivíduos e grupos de trabalho na vida organizacional, entendendo que as relações estabelecidas entre indivíduos e organizações perpassa a estrutura/sistema organizacional, por considerar que os indivíduos, enquanto participantes ativos do processo podem (ou não) engajar-se na vida organizacional.

Com o intuito de entender como acontecem as ações e interações nos mundos sociais, Strauss desenvolveu os conceitos de “trajetória” e “matriz condicional”. A trajetória, segundo Strauss (1993) refere-se de modo geral ao curso da ação, e especificamente, ao curso ao longo do tempo de qualquer fenômeno de experiência, e a evolução das ações e interações. De acordo com Elkjaer (2003c) trajetória deve ser entendida como um fenômeno que só pode ser explicado por meio de um curso histórico de eventos em uma ordem cronológica de tempo, ou seja, por meio de uma “história de vida”.

A matriz condicional segundo Strauss (1993, p. 61):

A matriz condicional pode ser representada como um conjunto de círculos, um dentro do outro... nos anéis exteriores estão esses recursos condicionais mais distantes para a ação / interação, enquanto os anéis internos pertencem a esses recursos condicionais tendo mais de perto (em análise) em cima de uma sequência de ação / interação (STRAUSS, 1993, p. 61, GRIFO NOSSO).

Para Elkjaer (2003c) a matriz condicional está relacionada com a forma de entender as condições nas quais os atores organizacionais interagem, e os resultados dessas interações nos mundos sociais.

Inspirada por Strauss, Elkjaer (2003c) entende que a aprendizagem organizacional não deve ser analisada apenas tendo o indivíduo como ponto de partida, mas que ela emerge das transações existentes nos mundos sociais, considerando as ações no tempo (trajetória) e contexto (matriz condicional).

É a partir desses dois pilares teóricos (Dewey e Strauss), e principalmente por meio dos conceitos de experiência, investigação, ação, reflexão, continuidade e interação, que Elkjaer (2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b) desenvolveu sua teoria da aprendizagem social.

3.2.2 Metáforas da Aprendizagem Organizacional

A literatura sobre aprendizagem organizacional, de acordo com Elkjaer (2003a), apresenta duas abordagens, que podem ser entendidas a partir de duas metáforas: “aquisição de conhecimento” e “participação”.

A primeira abordagem entende que o conhecimento a ser adquirido já está armazenado em algum lugar (nos livros, nas bases de dados, e na mente das pessoas) esperando para serem transferidos e adquiridos por aqueles que precisam dele, ou seja, o conhecimento é visto como um recurso. Aqui o conceito de aprendizagem tem como ponto de partida o indivíduo e sua capacidade para aumentar seus conhecimentos e habilidades. Essa abordagem é dominante na literatura da aprendizagem organizacional e na compreensão de como criar organizações de aprendizagem. Nessa perspectiva, os indivíduos e a organização agem de forma independente, pois não são compreendidos como um dependente do outro (ELKJAER, 2003a). A metáfora utilizada para abordar a relação entre indivíduo e organização é como “a sopa e o recipiente”, em que a mente é vista como um recipiente que deve ser ocupada pela substância conhecimento, sendo papel da aprendizagem transferir e adicionar novas substâncias ao recipiente (ELKJAER, 2004a).

Para Elkjaer (2003a) entender as metáforas resultou em um estudo de um projeto de pesquisa educacional dirigida a aprendizagem em instituições de ensino. Segundo a autora, aprendizagem em instituições de ensino é vista como um resultado do ensino nos quais indivíduos e grupos são submetidos. Em uma empresa, os funcionários ocupam determinados

cargos que implicam a realização de certas partes da prática do trabalho organizacional.

A segunda abordagem, metáfora da participação, é oposta à primeira, pois vai além do indivíduo e foca os processos coletivos presentes nas práticas de trabalho e na vida organizacional. A metáfora da participação na literatura da aprendizagem organizacional é inspirada no trabalho de Lave e Wenger (1991) (ELKJAER, 2003a).

Nessa perspectiva, os indivíduos são entendidos como seres sociais, participantes da vida cotidiana e da prática da organização, sendo esta relação – indivíduo e organização- vista de forma dependente. Aprender é uma parte integrante da estrutura organizacional, da vida cotidiana do trabalho, pois trata-se de uma prática e não de um processo cognitivo (ELKJAER, 2003a).

Essa perspectiva muda o processo de aprendizagem, pois na metáfora da aquisição o processo de aprendizagem ocorre na mente dos indivíduos e na metáfora da participação a aprendizagem faz parte dos padrões de participação dos membros da organização. A aprendizagem organizacional é determinada pela participação dos membros e do contexto, o que leva a entender a organização como uma arena de aprendizagem, cujos processos são desenvolvidos dentro de uma comunidade de prática (ELKJAER, 2003a). A figura metafórica aqui é a da corda que é composta por fibras, em que as fibras que compõem a corda não são contínuas, mas a corda enquanto unidade é contínua. A linha não tem fibras, mas se for partida as fibras serão expostas.

Aprender significa movimentar-se no sentido de pertencer a uma comunidade de prática, ou seja, aprender agora exige a participação em uma rede de relações entre os seres humanos e as atividades. Nesse sentido, o conteúdo da aprendizagem é determinado pelo contexto (ELKJAER, 2003a).

No entendimento de Elkjaer (2003a) a primeira metáfora - da “aquisição do conhecimento” - não consegue explicar como é possível à aprendizagem individual gerar aprendizagem organizacional, tendo em vista que indivíduo e organização são vistos como separados. A segunda metáfora - da “participação”- apresenta dificuldade em explicar “como” se aprende e “o que” se aprende através da participação em comunidades de práticas. Em ambas as abordagens, o indivíduo é subordinado à organização, quer pela escolha de aderir à organização como uma entidade sistêmica, ou pela sua dissolução nas comunidades de práticas (ELKJAER, 2004b).

Visando desenvolver um arcabouço conceitual que complemente essas duas metáforas, Elkjaer (2004a; 2004b), baseada nos conceitos de experiência e investigação presentes no pragmatismo de John Dewey e na noção de mundos sociais de Anselm Straus, sugere uma “terceira via”, a qual fornece elementos importantes para se pensar acerca da aprendizagem organizacional.

Para essa terceira via, tem-se a metáfora da “investigação”, a qual expande a metáfora “participação”, incluindo no seu conceito aspectos como ação, pensamento, sensação, emoção e intuição, reconhecendo também os pressupostos da metáfora “aquisição do conhecimento” (ELKJAER, 2003a; 2004a; 2004b).

A aprendizagem organizacional baseada na metáfora da investigação cria um mundo social e experimental com a organização do trabalho, desenvolvendo um ambiente que está intimamente relacionado com a empresa. Essa aprendizagem exige participação ativa e comprometimento dos funcionários, entendendo que diferentes grupos de trabalhadores têm acesso a diferentes experiências organizacionais e, portanto os funcionários podem apresentar diferentes definições de problemas e soluções, a partir de suas distintas posições organizacionais. Esta forma de aprendizagem organizacional inclui cognição, emoção, pensar, agir, individualmente e socialmente, fazendo com que o método de investigação defina o campo da aprendizagem individual e coletiva (ELKJAER, 2003a).

A partir dessas três metáforas (ELKJAER, 2000, 2003a, 2004a, 2004b) é possível visualizar diferentes teorias da aprendizagem organizacional, conforme Quadro 02.

	Metáfora Aquisição de Conhecimento	Metáfora da Participação	Metáfora da Investigação
Teoria da Aprendizagem	Individual	Social	Pragmática
Conteúdo da Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição do conhecimento. - Processos cognitivos. - Informação e conhecimento individual sobre as ações para orientar o comportamento organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Torna-se um praticante, um membro da comunidade de prática. - Participação da vida cotidiana e prática da organização. - Processos sociais. - Contexto específico de um “currículo situado”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de experiências. -Relacionar problemas concretos no trabalho. - Evolução do contexto social. - Saber sobre o mundo e tornar-se parte dele (conhecer e socializar).
Método da Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Mente do indivíduo. - Aquisição de conhecimento e habilidade. -Indivíduos trabalham com suas estruturas cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar na comunidade de prática. - Prática cotidiana - Interações. -Participar da prática organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta para investigar. -Pensamento como base para a ação. -Reflexão necessária para aprendizagem. - Começa no corpo, na emoção e na intuição. - Tensões e rupturas em situações de investigação, como forma de mudar a experiência.
Relação entre indivíduo e organização	Independente um do outro	Dependente um do outro	<ul style="list-style-type: none"> -Inseparáveis. - Indivíduo e organização são produtos e produtores de conhecimento. - Transacional- forma mútua de indivíduos e organização
Organização	Sistema	Comunidades de prática	Mundos sociais

Quadro 02: Metáforas da Aprendizagem Organizacional

Fonte: Adaptado e traduzido pela autora, a partir de Elkjaer (2003a, p.491); Elkjaer (2004a, p. 430) e Brandi e Elkjaer (2011, p.35).

Tendo em vista a apresentação das metáforas da aprendizagem social, no próximo tópico serão apresentadas as principais ideias e conceitos que sustentam a teoria da aprendizagem pela perspectiva pragmática, ou seja, a metáfora da investigação.

3.2.3 A terceira via: uma proposta pragmática para a teoria da aprendizagem organizacional

Como destacado anteriormente, Elkjaer desenvolveu a teoria da aprendizagem social por meio de uma proposta pragmática, baseada em John Dewey e Anselm Strauss. Ao se apropriar das teorias desses autores, Elkjaer desenvolve uma série de relações conceituais as quais originam os pressupostos de sua teoria.

De acordo com Dewey (1976) uma situação de aprendizagem se efetiva principalmente pela experiência, cujos processos dominantes são continuidade e interação. Elkjaer (2000) entende que para transformar esses processos – continuidade e interação- em uma experiência de aprendizagem, o indivíduo deve ativamente estabelecer uma ligação com suas experiências anteriores, pois qualquer processo de aprendizagem não se dá a partir de uma página em branco, mas é resultado da interação entre o indivíduo e condições sociais, num processo de desenvolvimento e mudança do ser humano. Assim, o conhecimento se refere à experiência humana, sendo que essa experiência se dá no processo de interação entre o indivíduo e seu meio social (ELKJAER, 2000).

O que em alguns textos Dewey tinha chamado de “interação” passou a ser chamado por Elkjaer de “transação”, que significa que todos os eventos estão sujeitos a alterações, e não são independentes um do outro, como na interação, onde as relações são vistas como conexões causais (BRANDI; ELKJAER, 2006). Transação é um refinamento da "interação". Em uma transação, os próprios componentes estão sujeitos às alterações. A sua natureza afeta e é afetado pela transação. Mais precisamente, são mutuamente dependentes - são fases em uma transação única (ELKJAER, 2008).

Assim, a experiência no entendimento de Dewey é um processo contínuo, uma transação entre indivíduos e ambiente em que ambos desenvolvem-se todo o tempo. Experiência é também um produto do processo de aprendizagem, e é o resultado de operações (ELKJAER, 2003a).

As operações podem ser entendidas como o processo de investigação o qual Dewey aborda na sua teoria de investigação. Investigar é transformar as coisas, fazer avaliações e tirar conclusões (ELKJAER, 2003a). O processo de investigação começa quando sentimos a sensação de que algo está errado, que há algum problema, independente de ser um fato da vida cotidiana ou da ciência, Elkjaer (2000) compreende que investigação é um método para adquirir experiência e construir conhecimentos, que pode ser usado no cotidiano ou em um

processo de aprendizagem pretendida. Esse processo de investigação, que exige pensamentos e reflexões sobre a resolução de problemas, que nos leva a novas experiências, que estabelece uma ação e uma consequência, culmina, segunda a autora em um processo de aprendizagem.

O conteúdo da teoria da aprendizagem social, na perspectiva pragmática é desenvolver experiência e conhecimento. O método é a investigação, que inclui definir problemas, pensar, fazer reflexões, promovendo o resultado de aprendizagem para o campo verbal e consciente, de modo que pode ser compartilhada com os outros e o indivíduo pode refletir sobre ela. Dessa forma, a investigação é uma maneira para ganhar experiência e conhecimento, mas é um caminho que não começa necessariamente com a linguagem e reflexão consciente. Em vez disso, a investigação começa nos sentidos. O importante é que o método de investigação define o palco para aprendizagem individual e coletiva, a fim de criar uma consciência de pequenos e grandes problemas que compreende a vida organizacional e do trabalho, bem como investigá-los (ELKJAER, 2003a).

A proposta de Elkjaer (2003a; 2004a) aborda o processo de aprendizagem permeado por avaliações e conclusões, em relação a um determinado problema ou situação. Além disso, esse processo de aprendizagem tem como produto a experiência, a qual deve ser entendida como uma relação contínua entre indivíduos e ambiente, em que ambos desenvolvem o tempo todo. Aqui, indivíduos e organização não podem ser separados, pois os dois são produtos e produtores de conhecimento. O pensamento e a reflexão são instrumento e ação da aprendizagem.

O pragmatismo de Dewey não rejeita a perspectiva de aquisição de conhecimento, mas defende que a condição para a aprendizagem não é apenas a aquisição, e sim o envolvimento da investigação e reflexão como parte da aprendizagem. Assim, a teoria pragmática entende não apenas a ação e a prática, mas também o refletir no processo de aprendizagem (ELKJAER, 2003a).

No entendimento de Elkjaer (2000) a aprendizagem é tanto um fenômeno individual quanto coletivo, estando envolvida com a ação, com o pensar, com elementos não discursivos e experiências de linguagem. A aprendizagem deve ser vista como uma relação entre o indivíduo e aspectos sociais, pois os processos de aprendizagem envolvem o indivíduo e a comunidade. No entanto, para a autora, as teorias da aprendizagem social tendem a deixar de lado o indivíduo, focando excessivamente nos elementos sociais. Para ela não há

aprendizagem sem socialização e socialização sem aprendizagem, e destaca que essas atividades tem seu espaço no sistema educacional e na vida cotidiana.

A teoria pragmática da aprendizagem articula ações, pensamento reflexivo, desenvolvimento pessoal e evolução do contexto social, no sentido de que a aprendizagem se faz em todos os lugares e em todas as situações onde as pessoas agem e interagem, sendo o conhecimento construído pela realização de investigações em situações de incerteza. A separação entre cognição e prática é substituída por uma continuidade do conhecer e agir. Embora seja o indivíduo quem aprende, ele aprende em situações sociais, e aprende por meio da reorganização e reconstrução de sua experiência, assim, a aprendizagem envolve a prática social de indivíduos que estão engajados em uma contínua reorganização e reconstrução de sua experiência (ELKJAER, 2000).

Essa teoria considera o pensamento como um instrumento no processo de aprendizagem em que a investigação de uma situação problemática é o pré-requisito para a aquisição de conhecimento. Pode-se também dizer que a condição para o aprendizado é o envolvimento na investigação e à aplicação do pensamento e reflexão como ferramentas nesse esforço. Assim, não é uma ação ou prática única, mas agir e pensar investigando (ELKJAER, 2003a).

Além de se basear na teoria da investigação de Dewey, Elkjaer sustenta seus argumentos baseados na teoria dos mundos sociais de Anselm Strauss. Hyusman e Elkjaer (2006) entendem mundos sociais como o termo usado para compreender a vida organizacional que se desenrola entre os membros e o contexto da organização. Os mundos sociais não são unidades ou estruturas sociais, mas um fazer reconhecível a partir de ações coletivas e interações permeadas por um compromisso individual (ELKAJER, 2004a).

Ao introduzir a abordagem “negociada” à ordem social, Strauss (1993) considera que o processo de negociação é de fundamental importância para a ordem social, por isso ele denominou a arena social como um lugar de “ordem negociada”, pois ali atuam compromissos, transações e acordos variados. Nesse sentido, Hyusman e Elkjaer (2006) compreendem a “terceira via” também como uma perspectiva de conflito, que se volta para o pragmatismo e para o interacionismo simbólico, aplicando o conceito de "mundos sociais" para entender as organizações e o trabalho.

Essa ideia das organizações como ordens negociadas fez com que Hyusman e Elkjaer (2006) entendessem a aprendizagem organizacional como processos de negociação, em que

conflitos organizacionais e tensões derivam de compromissos diferentes para diferentes ações, atividades e valores. As normas que regem a convivência humana não estão postas, mas sustentadas e transformadas durante as interações que ocorrem entre o indivíduo e o meio ambiente, como uma ação de negociação que muda conforme as situações enfrentadas (ELKAJER, 2004a).

De acordo com Elkjaer (2003a) um elemento importante nas organizações de aprendizagem é a criação de uma arena experimental para a aprendizagem, em que os funcionários sejam capazes de investigar sobre os problemas no local de trabalho, desenvolvendo assim suas experiências. Além disso, Hyusman e Elkjaer (2006) destacam que os compromissos organizacionais são continuamente negociados e renegociados e, como tal, criam tensões contínuas e conflitos, que por sua vez são gatilhos potenciais para a aprendizagem organizacional.

A aprendizagem pode ser considerada dentro da dimensão cognitiva, como relacionada ao trabalho, ou seja, situada, ou pode ser considerada como parte dos mundos sociais, acontecendo por meio de interações e experiências de reconstrução. Nesse sentido, cabe destacar que para desenvolver ações que orientem para uma aprendizagem organizacional, é fundamental saber qual foco permeia a vida organizacional e do trabalho, tendo em vista as metáforas organizacionais, e assim, projetar novas alternativas para a aprendizagem na organização (ELKJAER, 2000).

A teoria da aprendizagem social proposta por Elkjaer (2003b) perpassa tanto a epistemologia quanto a ontologia da aprendizagem, diferentemente da teoria de aprendizagem na perspectiva individual que não foca a dimensão ontológica e abarca apenas a dimensão epistemológica, em que a perspectiva individual da aprendizagem - metáfora da aquisição - não ressalta o contexto organizacional como propulsor para aprendizagem, para socialização e desenvolvimento dos atores organizacionais. Essa autora apresenta uma teoria que vai muito além da importância do elemento interacional para o ato de aprender, ela aborda a experiência permeada pela reflexão como o processo da aprendizagem.

Elkjaer (2004a) contribui com um novo entendimento para a relação indivíduo e organização, sendo esta vista como uma transação contínua que contribui para o desenvolvimento de ambos. Esse entendimento não considera a organização nem como um sistema, nem como uma coletividade, mas como um mundo social feito em conjunto com situações, eventos, e todos os aspectos que podem ser tratado no âmbito tempo e espaço.

Assim, a autora entende que a aprendizagem individual e organizacional é construída ao mesmo tempo. Nessa perspectiva a aprendizagem organizacional repousa em um contexto com diferentes compromissos (ELKJAER, 2004b). Esse argumento muda o *locus* do processo da aprendizagem da mente do indivíduo para as arenas de ordens negociadas, entendida aqui como normas que regulam a convivência humana, passando pelas relações sociais e atingindo as áreas de conflito e poder. Nesse sentido, a estrutura social da prática organizacional, bem como suas relações de poder e condições para legitimidade, definem possibilidades de aprendizagem (ELKJAER, 2003c).

Além de trazer uma nova abordagem – teoria - metáfora - para o campo da aprendizagem organizacional, Elkjaer (2004a; 2004b) e Hyumnas e Elkjaer (2006) entendem que é necessário um olhar nas questões de tensão, conflito e poder que permeia o processo de aprendizagem, destacando que estes aspectos têm sido ignorados pela literatura da aprendizagem organizacional, especialmente pela literatura sobre comunidade de prática.

3.2.4 Tensões, conflitos e poder na aprendizagem organizacional

Ao analisar as metáforas da aprendizagem, especificamente a da “participação”, Elkjaer (2003a) traz a tona questões que envolvem tensões, conflitos e poder. Essas questões são levantadas, pois a partir do momento que a aprendizagem sai da perspectiva da mente do indivíduo e passa para a perspectiva das relações sociais, ela é movida para uma zona na qual existem conflitos e poder. De acordo com a autora, a estrutura social, as relações de poder, as “regras” e rotinas podem definir as possibilidades de aprendizagem. No entanto, Elkjaer (2003a) não aprofunda essa discussão, pois o intuito da autora naquele momento é compreender a metáfora da participação e indicar suas limitações.

Ao propor a terceira via, baseada no pragmatismo e na teoria dos mundos sociais, Elkjaer (2004a; 2004b) ressalta a importância de se incorporar no estudo da aprendizagem nas organizações fenômenos como tensão, conflito e poder, tendo em vista que os mundos sociais são entendidos como arenas que coordenam ações coletivas com atividades organizacionais. Essas ações são os compromissos, transações e acordos dos mais variados. Isto significa que os conflitos e tensões derivam desses compromissos, transações e acordos diferentes e levam a diversas ações, atividades e valores. Nesse sentido, a noção de Strauss das organizações como arenas de mundos sociais é aplicada então para compreender a vida organizacional que se desenvolve entre os membros no contexto da organização (HYUSMAN; ELKJAER, 2006).

No entendimento de Hysman e Elkjaer (2006) a teoria dos mundos sociais permite olhar para ações, atividades e valores como um esforço coletivo, e incluir o elemento agência e aprendizagem por meio da existência de tensões e conflitos entre e dentro do mundo organizacional. Para as autoras, a teoria dos mundos sociais é uma teoria de conflito e sua relação com aprendizagem organizacional tem como cerne o entendimento de que a aprendizagem é resultado de tensões e conflitos, e que estas são gatilhos potenciais para aprendizagem. Essa teoria também entende que as organizações são vistas como arenas de negociação e a aprendizagem organizacional como processos de negociação (incluindo conflitos) entre diferentes vozes ou mundos sociais.

O importante nesta perspectiva é que os compromissos organizacionais são continuamente negociados, o que gera tensões e conflitos, que geram gatilhos disparados para aprendizagem organizacional. Isso ocorre porque vários grupos existem dentro das organizações, cada um com as suas próprias experiências criadas e mantidas por um período

de tempo, no qual cada grupo se relaciona com fenômenos específicos de seu próprio quadro de entendimentos. Este processo da aprendizagem no mundo social pode agir como bloqueador dos processos de comunicação entre outros mundos sociais, caso tenham características muito diferentes. Assim, as atividades dentro das arenas organizacionais devem incluir a criação e manutenção de fronteiras entre os mundos sociais, a fim de ganhar legitimidade social para o mundo em si (HYUSMAN; ELKJAER, 2006).

A teoria dos mundos sociais oferece uma perspectiva para aprendizagem organizacional em que mundos sociais influenciam o aprendizado dentro e entre grupos e comunidades – tanto em formas negativas quanto em formas construtivas. Além de oferece uma perspectiva teórica que as teorias de aprendizagem organizacional precisam ter (HYUSMAN; ELKJAER, 2006).

A aprendizagem social é o construto teórico de maior relevância na construção deste trabalho, sendo analisado tanto pela perspectiva da sustentabilidade, quanto pela perspectiva da aprendizagem organizacional. Por isso, os principais conceitos assumidos neste trabalho estão articulados no próximo tópico.

4. ARTICULAÇÃO CONCEITUAL

Por entender que a aprendizagem social é o construto teórico de maior relevância nesta tese, a Figura 02, abaixo apresentada, foi desenvolvida com o intuito de ilustrar, a partir de um olhar holístico, a possibilidade de se pensar a relevância da noção de aprendizagem organizacional, sob o enfoque da aprendizagem social no âmbito dos cursos de administração, incorporando-a à reflexão acerca da inserção (ou não) dos objetivos, valores e pressupostos da sustentabilidade no processo formativo dos futuros administradores. Os aspectos em destaque são: *a organização*, sendo esta representada por duas universidades; e *a aprendizagem social*, analisada pela perspectiva da sustentabilidade e pela perspectiva da aprendizagem organizacional.

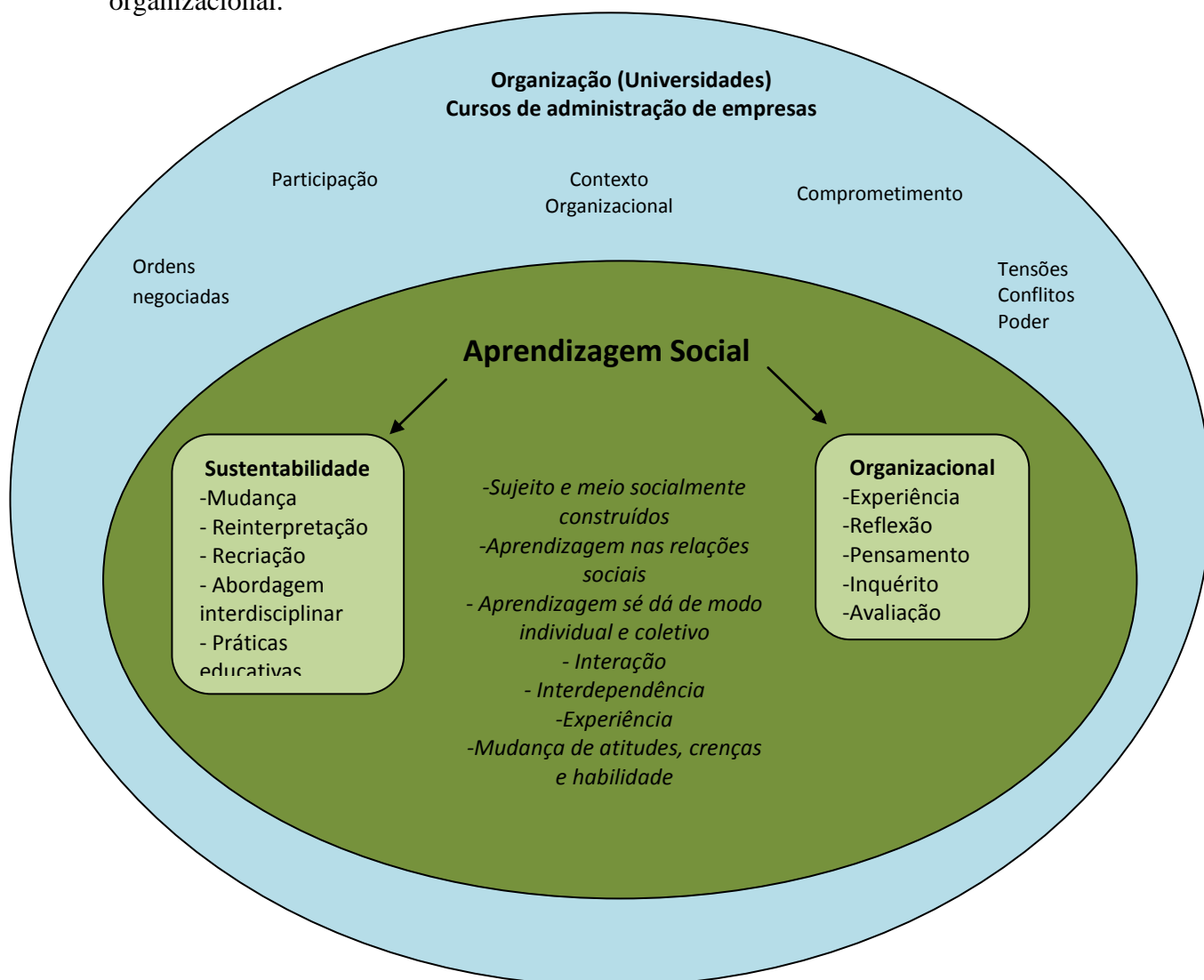


Figura 02: Integração dos pressupostos da aprendizagem social

Fonte: Elaborada pela autora com base nas articulações do referencial teórico

Na articulação conceitual (Figura 02) o entendimento teórico da(s) organização (ões) deve estar atento aos elementos destacados no primeiro círculo (cor azul) – denominado **Organização (Universidades) cursos de administração de empresas** - e que estão presentes na Teoria da Aprendizagem Social desenvolvida por Elkjaer e colaboradores. As organizações neste estudo são representadas por duas universidades particulares da cidade de São Paulo. Para entendê-las optou-se pela utilização da Teoria da Aprendizagem Social desenvolvida por Elkjaer. Este arcabouço teórico define a organização enquanto mundo social regido por **ordens negociadas** que ocorrem a partir de mecanismos de aprendizagem nos quais estão presentes (ou não) a **participação** ativa e o **comprometimento** dos funcionários. Além disso, Elkjaer (2003c) propõe que a aprendizagem organizacional não deve ser analisada apenas tendo o indivíduo como ponto de partida, mas considerando também o **contexto organizacional** que é visto como propulsor da aprendizagem para socialização e desenvolvimento dos atores organizacionais. A teoria proposta por Elkjaer (2004a; 2003b), procura focar também fenômenos que envolvem **tensão, conflito e poder**, tendo em vista que os mundos sociais são entendidos como arenas que coordenam ações coletivas por meio de compromissos com atividades organizacionais. Considera-se que esta perspectiva teórica pode contribuir para o entendimento das narrativas e dos posicionamentos das organizações e dos atores organizacionais nos processos da aprendizagem individual e coletiva, tendo em vista a aprendizagem social para a sustentabilidade nos cursos de administração de empresas objeto de estudo.

O círculo menor, na cor verde, apresenta os principais elementos que orientaram a discussão da aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade. Aqui a aprendizagem social assume uma dimensão relacional focada na interação dos atores sociais, na preocupação com um contexto específico e com processos participativos. No exame deste processo interativo cíclico há que se observarem **mudanças** de atitudes, crenças e habilidades (HARMONICOP, 2003c; PAHL-WOSTL, et al. 2007). Os autores alinhados com esta concepção, como Jacobi, Tristão e Franco (2009), argumentam que a aprendizagem social está baseada no processo de **recriação e reinterpretação** de conceitos e informações, que podem surgir tanto do aprendizado em sala de aula, quanto da experiência individual de cada aluno. A **abordagem interdisciplinar** discutida por Chabay (2010) dentro da lógica da aprendizagem social tem um papel estratégico no que tange a relação entre as disciplinas, desde as de gestão organizacional como as de gestão ambiental. Essa relação disciplinar é

vista por Jacobi (2005) como um desafio, pois se trata da busca de transversalidade entre as disciplinas e uma superação da demasiada especialização científica. O autor acredita que a interdisciplinaridade não é suficiente, se não houver a troca e o confronto de saberes disciplinares que consigam superar a visão multidisciplinar. Essa abordagem de acordo com Jacobi (2005) considera as **práticas educativas de forma contextualizada** e problematizada, por meio de um processo dialógico, visando integrar e fortalecer valores pessoais e coletivos voltados para uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental. Esses aspectos trazidos pelos autores que abordam a aprendizagem social dentro da perspectiva da sustentabilidade poderão contribuir para o entendimento de como se dá a construção dos currículos e conteúdos adotados pelas universidades pesquisadas e seus professores, de forma a entender a inserção do tema sustentabilidade, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo.

Olhar a aprendizagem **organizacional** a partir da teoria da aprendizagem social proposta por Elkjaer (2000, 2003a; 2004a), parece complementar a proposta apresentada pelos autores da sustentabilidade incluindo a noção do processo de investigação que envolve o pensamento reflexivo. A reflexão, neste caso, tem a função e finalidade de encontrar respostas, de descobrir, trata-se de uma busca que leve o indivíduo a um grau de esclarecimento pessoal. Ainda que este esclarecimento já esteja absolutamente claro aos demais, é o sujeito inquiridor que precisa ir à busca de satisfação para os seus anseios, é ele quem deve investigar e descobrir respostas. Aqui, indivíduos e organização não podem ser separados, pois os dois são produtos e produtores de conhecimento. O **pensamento** e a **reflexão** são, portanto, considerados importantes recursos intelectuais para que a aprendizagem ocorra.

Todos esses aspectos poderão contribuir para a identificação e análise dos processos de aprendizagem no nível individual e coletivo dos atores organizacionais participantes da pesquisa.

Os itens que estão destacados “em itálico” no círculo verde dizem respeito aos **aspectos que são comuns para o entendimento da aprendizagem social**, tanto pela perspectiva da sustentabilidade como pela perspectiva organizacional.

Nas duas perspectivas a aprendizagem é entendida como um **fenômeno individual e coletivo**, desenvolvida por meio de **interações**. Elkjaer (2000) argumenta que os processos de aprendizagem envolvem o indivíduo e a comunidade, e que **embora seja o indivíduo quem**

aprende, esse aprender se dá em situações sociais, por meio da reorganização e reconstrução de sua experiência, entendendo-se que é por meio do contexto social que acontecem os processos de aprendizagem. O conceito da aprendizagem dos autores da sustentabilidade (HARMONICOP, 2003b; PAHL-WOSTL et al. 2007) também é focado na **interação entre indivíduos e grupos**. A aprendizagem social é concebida como uma forma de aprendizagem individual, porém, com consequências sociais. A noção básica é “aprender juntos para compartilhar”.

Além da interação, Pahl-Wostl et al. (2007) acrescentam em sua discussão que os atores sociais devem ter consciência de suas **interdependências** no que tange o processo de aprendizagem social. Na esfera organizacional, Elkjaer (2004a) não considera a organização nem como um sistema, nem como uma coletividade, mas como um mundo social feito em conjunto com situações, eventos, e todos os aspectos que podem ser tratado no âmbito do tempo e espaço, de modo **interdependente**.

A aprendizagem social de acordo com Jacobi, Granja e Tristão (2006) é também permeada pelas **experiências** dos diversos atores sociais. Elkjaer (2000) destaca que a **experiência** não tem a ver simplesmente com um aspecto consciente ou verbal, mas pode ser adquirida por meio de uma reflexão consciente. Para transformar esse processo em uma experiência de aprendizagem, o indivíduo deve ativamente estabelecer uma ligação com suas **experiências anteriores**.

A inserção desses elementos dispostos em diferentes planos, porém, entendidos como articulados e imbricados, ao mesmo tempo em que permite delimitar os espaços dos atores organizacionais, também permite que o tema sustentabilidade no âmbito de um curso de administração de empresas seja melhor compreendido, principalmente no que se refere a sua inserção, dificuldades e aprendizagens, tanto no nível individual quanto coletivo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste tópico é apresentar os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa, destacando as escolhas da pesquisadora quanto à trajetória metodológica adotada. Aqui é apresentado o paradigma que orientou a pesquisa, a metodologia utilizada, bem como as estratégias de coleta e análise de dados. Também são descritas as duas universidades estudadas bem como os personagens participantes do estudo.

5.1 O paradigma orientador da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo optou-se por uma metodologia qualitativa, definida por Merriam (2002, p.38) como um tipo de pesquisa que tem como foco central as interações dos indivíduos com suas realidades sociais e os significados que estes atribuem a um determinado fenômeno. Essa autora destaca que em um estudo qualitativo o interesse está centrado em “(1) como as pessoas interpretam suas experiências; (2) como elas constroem seus mundos e (3) o significado que atribuem às suas experiências”, ou seja, entender como as pessoas atribuem sentido às suas vidas e suas experiências.

Flick (2009, p. 16) amplia o conceito acima ao trazer a definição de pesquisa qualitativa proposta por Denzin e Lincoln (2005):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Nos estudos em organizações, Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006) entendem que a pesquisa qualitativa visa compreender alguns fenômenos organizacionais por meio de um conhecimento intersubjetivo e compreensivo e Gephart (2004) ressalta que ela tem como objetivo primordial a compreensão das interações humanas e dos significados e processos que envolvem ambientes organizacionais. Para esses autores, a pesquisa qualitativa pode proporcionar descrições detalhadas feitas por atores sociais ou grupos em situações reais

vivenciadas dentro do contexto organizacional, fornecendo base para a compreensão de processos sociais que fundamentam a gestão. A vantagem desse tipo de pesquisa é que ela revela o cotidiano e as realidades organizacionais, fornecendo contribuições socialmente significativas ao discurso acadêmico e à vida das organizações.

A abordagem qualitativa proposta para a realização deste estudo está assentada nos fundamentos de uma visão paradigmática interpretativista. Essa visão paradigmática surge como uma opção alternativa e questionadora da doutrina funcionalista, pois para os interpretativistas “as organizações são processos de representações, interpretações, interações, de visão compartilhada dos aspectos objetivos e subjetivos que compõem a realidade das pessoas” (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 230). Essa característica do interpretativismo está assentada no pensamento filosófico e sociológico (BURRELL; MORGAN, 1979) que tenta compreender o mundo social por meio das interpretações dos sujeitos envolvidos nos processos sociais.

Entende-se que a escolha por essa opção paradigmática contribuiu para o alcance dos objetivos deste estudo, os quais estão pautados em compreender como ocorrem os processos de aprendizagem social voltados para a sustentabilidade. Para isto considerou-se fundamental “olhar” a realidade social a partir das interações que ocorrem entre indivíduos e grupos que atuam no interior das duas universidades pesquisadas, aqui entendidas enquanto organizações. Nesse sentido, o interesse foi voltado na busca dos significados que os indivíduos e grupos atribuem às suas ações enquanto atores do processo de aprendizagem social para sustentabilidade em cursos de administração de empresas.

Esta busca parece estar alinhada à sugestão de Antonello e Godoy (2011) para quem o desenvolvimento do conceito e dos estudos sobre aprendizagem organizacional devem considerar a natureza processual da aprendizagem, aspecto destacado no estudo aqui apresentado.

5.2 Estratégia metodológica escolhida: estudo de caso

Dentre as estratégias metodológicas qualitativas optou-se pelo estudo de caso (MERRIAM, 1998; STAKE, 2001; HARTLEY, 2004; GODOY 2006), pois este trabalho buscou compreender um fenômeno individual e específico, ou seja, o processo de

aprendizagem social para sustentabilidade nos cursos de administração de empresas de duas universidades particulares da cidade de São Paulo.

Além do aspecto individual e específico da pesquisa, Godoy (2006) recomenda o estudo de caso quando se pretende compreender processos sociais que se desenrolam num determinado contexto organizacional, e Hartley (2004) indica esta metodologia quando é importante compreender como o contexto organizacional está impactando ou influenciando um processo social.

Hartley (2004) entende que um estudo de caso consiste no exame detalhado de uma organização, grupos, indivíduos ou algum fenômeno dentro do seu contexto. Para esse autor, o caso examinado deve ser pesquisado de maneira contextualizada e de forma holística, oferecendo uma análise do contexto e dos processos envolvidos.

Merriam (1998, p.27) complementa esta ideia ao definir o estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto real, em que os limites entre esse fenômeno e seu contexto não são claramente evidentes”. Essa autora explica que o estudo de caso pode ser caracterizado como sendo: particularista, descritivo e heurístico. Particularista por focar uma situação, evento ou programa particular, cuja importância é revelada por meio do fenômeno investigado; descritivo por produzir uma descrição densa do fenômeno estudado; e heurístico por abranger a compreensão do fenômeno estudado e permitir a descoberta de novos significados para esse fenômeno.

Por se tratar de duas unidades de análise, foi fundamental estabelecer comparações entre elas. De acordo com Stake (2001) a comparação de casos é uma boa estratégia para que se destaquem atributos do fenômeno analisado. Este autor ressalta que ao estabelecer uma comparação de casos, as diferenças entre eles podem ser imprecisas e suas conclusões podem ser menos confiantes que a conclusão de um caso único. Porém, Stake (2001) enfatiza que ainda assim, a comparação de um fenômeno em diferentes contextos pode fornecer um conhecimento valioso e confiável.

Tendo em vista essas considerações, a presente pesquisa foi realizada por meio de dois casos, e investigou o fenômeno da “aprendizagem social para sustentabilidade” no seu contexto real, ou seja, no âmbito de dois cursos de administração de empresas. Outra razão que o classifica como estudo de caso qualitativo é pela utilização das seguintes estratégias de coleta de dados: análise documental e entrevistas com coordenadores dos cursos, professores e alunos inseridos no processo investigado.

A fim de evidenciar as escolhas da autora, elaborou-se um desenho da pesquisa, conforme a proposta de Flick (2009), visando mostrar os elementos fundamentais ao planejamento da mesma.

Para Flick (2009) o desenho de pesquisa é definido pelas *influências* e *componentes* do estudo. As influências são os aspectos considerados importantes na forma como a pesquisa é planejada. Os impactos dessas influências consistem em vários componentes. Flick (2009, p. 60) afirma que “a construção de um desenho de pesquisa inclui vários componentes que são, em alguns aspectos, os resultados das influências. Esses componentes devem permitir que a pergunta de pesquisa e o plano derivado sejam funcionais”. Assim, para este estudo são evidenciados os seguintes aspectos:

(a) Influências

- Pergunta de pesquisa: “Como se dá o processo de aprendizagem social para sustentabilidade no âmbito de dois cursos de administração de empresas?”
- Perspectiva paradigmática: interpretativismo. Compreende o mundo social por meio das interpretações dos sujeitos envolvidos nos processos sociais (BURRELL; MORGAN, 1979).
- Teoria: teoria da aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004) e pela perspectiva da aprendizagem organizacional (ELKJAER 2000, 2003a, 2004a, 2004b).
- Estratégia metodológica: estudo de caso (MERRIAM, 1998; STAKE, 2001; HARTLEY, 2004; GODOY 2006),
- Métodos: coleta de dados por meio de análise documental e entrevistas individuais e grupais

(b) Componentes

- Local da pesquisa: duas universidades particulares da cidade de São Paulo
- Participantes: coordenadores, professores e alunos do curso de administração.

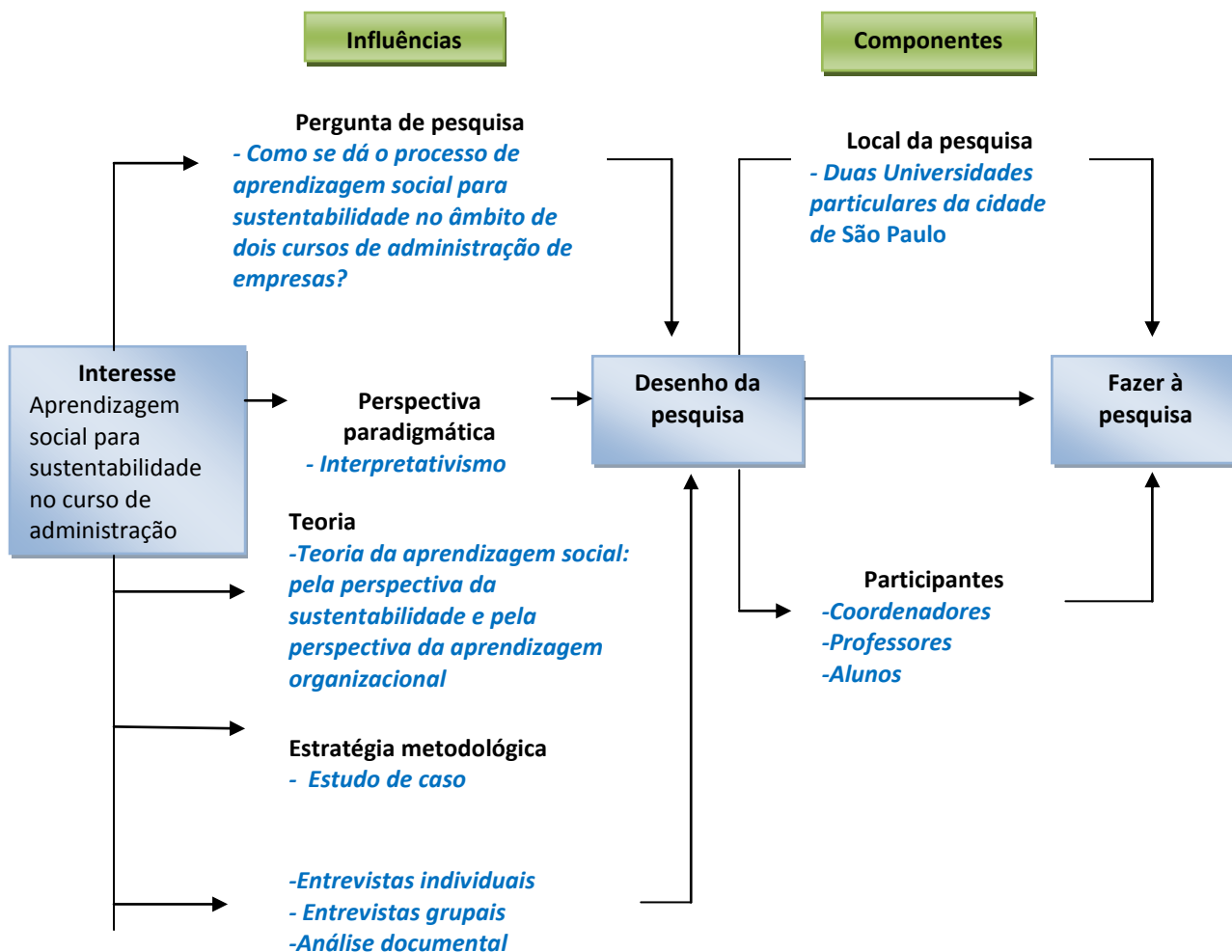


Figura 02: Desenho da pesquisa qualitativa

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Flick (2009, p.60).

Definido o desenho da pesquisa, o próximo tópico explanará as estratégias e os processos de coleta de dados.

5.3 Estratégias de coleta de dados

Os dados foram coletados em duas universidades particulares da cidade de São Paulo. Envolveu a coleta e análise de documentos oficiais das instituições, e a realização de dois tipos de entrevistas: a) individuais, com coordenadores dos cursos e professores; e b) grupais, com os alunos.

A análise de documentos pode gerar contribuições significativas em um estudo de caso e abrangem materiais escritos, registros de banco de dados e elementos iconográficos

(GODOY, 2006). Neste caso, especificamente, analisou-se os seguintes documentos: o projeto pedagógico do curso de administração e o plano de ensino das disciplinas de interesse deste estudo, ou seja, aquelas envolvidas com o tema sustentabilidade. A análise desses documentos focou as orientações educacionais e políticas que a instituição tem sobre o tema no curso de administração, bem como, no caso dos planos de ensino, examinou os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

As entrevistas são necessárias quando o pesquisador está interessado em compreender sentimentos, intenções, comportamentos e significados, ou seja, entender como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor (MERRIAM, 1998). De maneira mais específica, King (2004, p. 11) descreve que “o objetivo de qualquer entrevista de pesquisa qualitativa é, portanto, de ver o tema da pesquisa a partir da perspectiva do entrevistado, e entender como e por que o entrevistado chegou a ter esta perspectiva particular”.

Merriam (1998) indica três tipos de entrevistas: altamente estruturada, semiestruturada e desestruturada ou informal. O tipo de entrevista utilizada nesta pesquisa foi a semiestruturada, que visa apreender a compreensão que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema da pesquisa, além de possibilitar o aprofundamento de suas opiniões e crenças (GODOY, 2006).

Tanto as entrevistas individuais como as entrevistas em grupos são utilizadas nas investigações científicas. Tradicionalmente, a pesquisa acadêmica privilegia as entrevistas individuais, já as pesquisas de mercado preferem as entrevistas em grupos. Porém, a partir da última década, essa realidade tem sido modificada, com o crescimento considerável do emprego de entrevistas com grupos nas ciências sociais (FRASER; GODIM, 2004). Além das entrevistas individuais, este estudo utilizou as entrevistas em grupos, realizadas com alunos do curso de administração de empresas das universidades pesquisadas.

Atualmente as entrevistas em grupos tem recebido o rótulo de “grupos focais” embora haja variações consideráveis nas naturezas e tipos de entrevistas em grupos (MORGAN, 1997; FONTANA; FREY, 2000). Assim, nem toda entrevista em grupo é uma variação de grupo focal (PATTON, 2001). Na verdade, a noção de grupo focal surge com o desenvolvimento das entrevistas grupais (GODIM, 2003).

Embora vários autores não façam distinção entre as entrevistas grupais e grupos focais, existem diferenças fundamentais entre elas, de acordo com Godim (2003), sendo a principal diferença relativa ao papel do entrevistador e o tipo de abordagem utilizada. Na entrevista em

grupo o entrevistador é mais diretivo com o grupo e sua relação é com cada membro, já no grupo focal o moderador tem um papel de facilitador na discussão e sua ênfase está na formação de opiniões sobre um tema. Na entrevista em grupo, o entrevistador ouve a opinião de cada membro e compara suas respostas; o nível de análise é o indivíduo no grupo. No grupo focal a opinião e análise são referidas como sendo do grupo.

Alguns autores, segundo Morgan (1997), definem os grupos focais como sendo mais formais e as entrevistas em grupos como menos formais, porém ele destaca que a utilização de uma abordagem mais formal ou menos formal dependerá do objetivo do pesquisador, da natureza da pesquisa e da relação dos participantes com o tema estudado.

A entrevista em grupo pode ser uma excelente estratégia de pesquisa quando se tem como objetivo explorar temas pouco discutidos, principalmente no que tange aos efeitos do ambiente organizacional em relação a crenças, comportamentos e atitudes e quando se trabalha assuntos de interesse público (FRASER; GODIM, 2004).

Entrevistas em grupo têm algumas vantagens sobre a entrevista individual. Elas são relativamente baratas para conduzir e, muitas vezes, produzem dados ricos que são cumulativos, pois eles podem ser estimulantes para os indivíduos do grupo, ou seja, auxilia a recordação. (FONTANA; FREY, 2000). Além desse aspecto, uma estrutura de grupo pode encorajar os indivíduos a divulgarem comportamentos e atitudes que não conseguem revelar conscientemente em uma situação de entrevista individual. Isso acontece porque os participantes muitas vezes se sentem mais confortáveis e seguros na companhia de pessoas que compartilham opiniões semelhantes (FOLCH-LYON; TROST, 1981).

As desvantagens dessa modalidade é que a cultura do grupo pode interferir na expressão individual e o grupo pode ser dominado por uma pessoa.

As características destacadas pelos autores examinados (FOLCH-LYON; TROST, 1981; MORGAN, 1997; FONTANA; FREY, 2000; PATTON, 2001; GODIM, 2003; FRASER; GODIM, 2004) estão alinhadas com as propostas deste estudo, pois o tema aprendizagem social para sustentabilidade no ensino superior é pouco discutido no Brasil, e para entendê-lo é imprescindível analisar as opiniões dos alunos dentro de grupos, pois eles serão os futuros administradores de empresas, os quais enfrentarão os problemas relativos às questões de sustentabilidade no ambiente organizacional.

Os professores que participaram da pesquisa são os que ministram a disciplina de sustentabilidade e os envolvidos com esse tema, ou seja, aqueles que abordam a temática em

sala de aula. Os alunos que participaram da pesquisa estavam cursando o último semestre do curso de administração de empresas, na época da coleta de dados. A escolha por esses alunos se dá por eles estarem concluindo todas as disciplinas do curso, inclusive o desenvolvimento do trabalho final do curso.

Explicitadas as estratégias de coleta de dados, o próximo tópico abordará os procedimentos analíticos adotados.

5.4 Estratégias de análise de dados

A análise de dados na pesquisa qualitativa, de acordo com Merriam (2002), envolve a recorrência de padrões, que são definidos por meio de categorias e temas. Flores (1994) ressalta que a análise de dados qualitativos possui um caráter polissêmico, de natureza predominantemente verbal, que resulta em um processo complexo. Esse autor entende que uma das principais etapas nesse processo é a construção de categorias de análise, que podem ser definidas a priori de acordo com o referencial teórico e conceitos prévios, ou a posteriori, elaborados a partir dos próprios dados.

Merriam (2002) enfatiza que no processo de análise de dados qualitativos a interpretação geral dos dados ocorre pela compreensão do pesquisador e pela compreensão que os sujeitos da pesquisa têm sobre o fenômeno estudado. Flores (1994, p. 31) confirma essa perspectiva ao afirmar que “a análise de dados qualitativos consiste principalmente em interpretar e extrair o significado dos dados coletados”.

O processo de analisar os dados em um estudo de caso qualitativo é sistemático e acontece concomitantemente ao processo de coleta de dados, ou seja, ele é integrado aos próprios dados, e inclui uma atividade reflexiva. Para isso, é imprescindível por parte do pesquisador uma postura voltada aos objetivos da pesquisa e também para a organização dos *insights* que surgem nesse processo (GODOY, 2006).

Nesta pesquisa os dados foram analisados por meio do processo de análise textual interpretativa proposta por Flores (1994) e da utilização de *templates*, conforme sugere King (2004).

De acordo com Flores (1994) o processo de análise textual interpretativa se dá por meio de uma série de fases. Primeiro, o autor indica uma leitura completa e repetida de todo o

material disponibilizado na coleta dos dados, para que se tenha uma visão adequada do conjunto dos dados. Em seguida tem início a fase de redução dos dados, ou seja, a categorização. Essa fase começa com a separação de elementos ou unidades de conteúdo, que podem ser identificados por diferentes critérios, por exemplo, em função de um tema em comum. Depois de separados esses elementos, eles são agrupados em suas unidades temáticas. Flores (1994, p.71) afirma que “o material agrupado por categorias permite ao pesquisador buscar tendências e formular suas conclusões”. No entendimento desse autor, as conclusões geradas normalmente emanam da comparação e/ou da relação entre as categorias, ou ainda da ausência e da presença de determinados discursos dentro de uma unidade temática. A etapa final envolve a interpretação dos dados de modo contextualizado e considerando o referencial teórico sobre o fenômeno estudado.

A estratégia de King (2004) que envolve a utilização de *templates* consiste na produção de uma lista de códigos (*template*) que representa os temas identificados nos dados. Na definição, um código é uma etiqueta (categoria) ligada a uma seção do texto (unidade de análise) a fim de identificá-lo como relativo a um tema dos dados, que o pesquisador identificou como importante para sua interpretação.

No processo de criação dos códigos, King (2004) explica que eles podem ser pré-definidos, ou seja, *a priori*, criados com base na abordagem teórica e complementados na medida em que os dados forem sendo explorados. O autor destaca que nesse processo é fundamental a organização hierárquica dos códigos, em que os grupos de códigos semelhantes produzam códigos de ordem superior. Os templates que orientaram o processo analítico dos casos aqui relatados estão apresentados de modo articulado a seguir na Figura 04 e também de modo separado por coordenadores, professores e alunos, nos apêndices A, B e C.

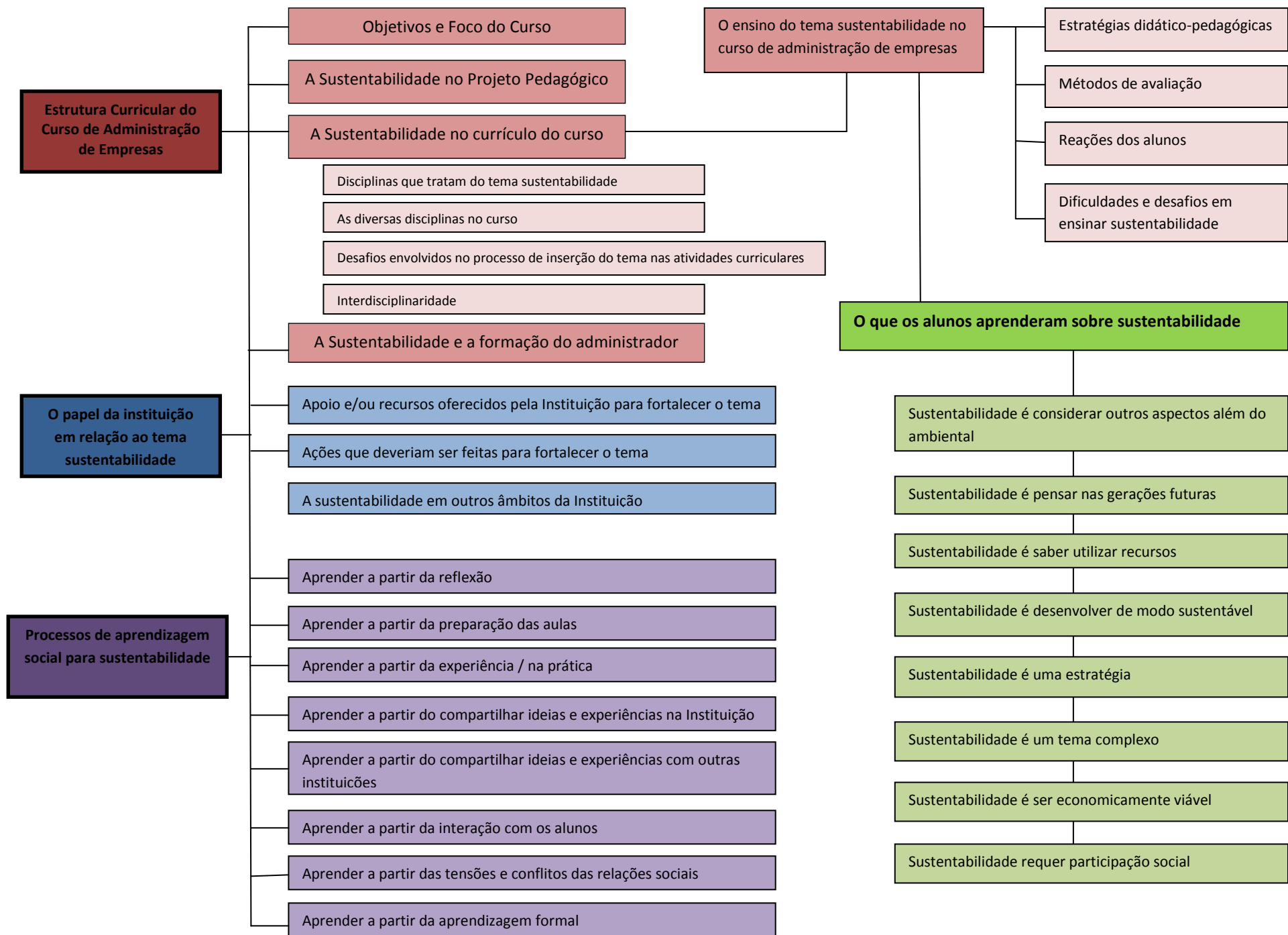


Figura 04: Categorias obtidas a partir dos templates

Fonte: elaborada pela autora

5.5 Os cursos de administração de empresas estudados e seus personagens

Para desenvolver empiricamente este estudo foram realizados dois estudos de caso em duas universidades, focando especificamente seus cursos de administração de empresas. Essas escolas são instituições particulares localizadas na cidade de São Paulo e atualmente possuem no curso de administração de empresas cerca de 4.300 alunos uma e 1.550 outra. São instituições de caráter confessional e seus cursos de administração foram reconhecidos há mais de 30 anos.

Como dito anteriormente, a coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, entrevistas individuais e grupais. Na Instituição A foram entrevistados: 01 coordenadora do curso; 06 professores e 05 grupos de alunos, totalizando 26 alunos. Na Instituição B foram entrevistados: 01 coordenador do curso; 04 professores e 01 grupo com 04 alunos.

Os dados dos participantes estão sintetizados nos quadros a seguir.

INSTITUIÇÃO A						
Sujeito	Formação	Idade	Tempo como coordenador ou professor	Tempo na instituição	Disciplinas que leciona	Tempo que leciona ou discute sustentabilidade
C1a	Graduação em matemática, mestrado em administração, doutoranda em educação.	61	3	6		
P1a	Graduação em publicidade e propaganda, pós-graduada em marketing e educação.	51	13	7	Estratégias empresariais e gestão estratégica para sustentabilidade	1 ano e Meio
P2a	Graduação em história, mestrado e doutorado em administração de empresas.	47	12	12	Gestão Estratégica para Sustentabilidade	4 anos
P3a	Graduação, mestrado e doutorado em administração de empresas.	38	13	05	Teoria das organizações, gestão ambiental e gestão estratégica para sustentabilidade.	1 ano
P4a	Graduação em engenharia, mestrado e doutorado em administração de empresas.	64	12	05	Estratégias de empresas, metodologias I e II, gestão estratégica para sustentabilidade.	1 ano e meio
P5a	Graduação em administração de empresas, mestrado em antropologia social e doutorado em sociologia e antropologia.	43	16	10	Sociologia geral e sociologia das organizações	1 ano e meio
P6a	Graduação em ciências sociais, mestrado em ciências da religião e doutorado em sociologia.	35	09	05	Sociologia geral, sociologia das organizações, metodologia I e sustentabilidade.	02 anos

Quadro 03: Dados da coordenadora e professores da Instituição A.

Legenda da coluna sujeitos: C- coordenador; P- professor (a); a- pertence à Instituição A.

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora.

INSTITUIÇÃO B						
Sujeito	Formação	Idade	Tempo como coordenador ou professor	Tempo na instituição	Disciplinas que leciona	Tempo que leciona ou discute sustentabilidade
C1b	Graduação em economia, mestrado e doutorado em administração de empresas.	53	4 meses	6		
P1b	Graduação em arquitetura e geografia, mestrado e doutorado em geografia física.	52	27	26	Sustentabilidade I e II	13 anos
P2b	Graduação em economia, mestrado em administração e planejamento urbano e doutorado em educação.	50	22	03	Introdução à administração	3 anos
P3b	Graduação em estatística, mestrado e doutorado em engenharia de produção.	47	15	08	Gestão da produção e marketing	3 anos
P4b	Graduação em engenharia mecânica e administração, mestrado em administração e doutorado em engenharia de produção.	58	29	29	Administração de materiais e logística	4 anos

Quadro 04: Dados do coordenador e professores da Instituição B.

Legenda da coluna sujeitos: C- coordenador; P- professor (b); b- pertence à Instituição B.

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora

ALUNOS- INSTITUIÇÃO A			
Sujeitos	Sexo	Idade	Empresa que trabalha
A1-1A	F	21	Nestlé
A2-1A	M	21	Deca
A3-1A	F	25	Empresa dos pais
A4-1A	F	45	Empresa de propaganda
A5-1A	M	27	Indústria Farmacêutica
A6-1A	M	23	IBM
A7-1A	M	21	Itaú
A1-2A	M	22	Empresa de gestão esportiva
A2-2A	F	21	Secretaria da Fazenda
A3-2A	M	20	Não trabalha
A4-2A	F	21	Vivo
A5-2A	F	21	Não trabalha
A1-3A	M	22	Empresa de alimentos
A2-3A	M	23	Itaú
A3-3A	F	24	Itaú
A4-3A	F	22	Salão de beleza
A5-3A	F	22	Empresa de talentos
A6-3A	F	22	Construtora OS
A1-4A	M	21	Basf
A2-4A	F	21	Vivo
A3-4A	F	26	Não trabalha
A4-4A	F	23	Kimberly-Clark
A5-4A	F	22	Kimberly-Clark
A1-5A	F	22	Siderúrgica
A2-5A	M	23	Sul América Seguros
A3-5A	F	23	Itaú
A4-5A	M	25	IBM
ALUNOS-INSTITUIÇÃO B			
A1-1B	F	22	Continental
A2-1B	F	22	Itaú
A3-1B	M	24	Não Trabalha
A4-1B	M	22	Works Seguro

Quadro 05: Dados dos alunos das Instituições A e B

Legenda: A1: Aluno 1

1A: Grupo 01 da Instituição A

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora

A média de idade dos coordenadores e professores é de 48,3 anos. Os professores atuam nessa área há mais de 10 anos, já os coordenadores estão exercendo esta função há pouco tempo, principalmente o da Instituição B, que assumiu em 2013. Quanto à formação, as áreas são bem variadas e apenas uma professora não possui doutorado. A média de idade dos alunos é de 23,1 anos, dentre os alunos 18 mulheres e 13 homens e apenas 04 não estavam trabalhando no momento da entrevista.

Cabe destacar como limitação metodológica a realização de entrevista apenas de um grupo da Instituição B, ou seja, com 04 alunos. Isso ocorreu devido à incompatibilidade de horários da pesquisadora com os horários dos alunos. Porém, por se tratar de uma pesquisa

qualitativa as experiências e opiniões dos alunos são aspectos mais importantes do que a quantidade de sujeitos.

6. ESTUDO DE CASO DA INSTITUIÇÃO A

6.1 Estrutura curricular e inserção do tema sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição A

O **objetivo geral** do curso de administração de empresas na Instituição A é desenvolver, difundir e transferir conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e éticos relacionados à área de Administração, considerando as características do meio ambiente global, visando à formação de administradores capazes de mobilizar ações em direção aos interesses econômicos, sociais e ambientais em diferentes espaços organizacionais. O objetivo específico do curso visa desenvolver no aluno capacidade de encontrar soluções e atuar com eficácia em um ambiente de negócios globalizado, com visão empreendedora e criatividade, sempre abordando aspectos relacionados à internacionalização dos mercados, estratégia de negócios, responsabilidade social corporativa, sustentabilidade, qualidade e gestão de pessoas num ambiente de sociodiversidade.

Tem como **missão** oferecer aos alunos uma formação diferenciada, orientada para o mundo dos negócios, de modo a capacitá-los a obter sucesso profissional. Visa, também, despertar no aluno o interesse pela pesquisa científica, motivando-o no sentido de continuar posteriormente a vida acadêmica por meio dos diversos cursos de pós-graduação oferecidos pela Instituição: cursos de Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado. Atualmente o curso de administração de empresas da Instituição A tem cerca de 4.300 alunos e 180 professores.

A estrutura curricular do curso de administração da Instituição A contempla um conjunto de disciplinas básicas, de formação profissional, de formação complementar e de estudos quantitativos e suas tecnologias, atendendo à proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, bacharelado, publicadas na Resolução 4, de 13 de julho de 2005, do MEC/INEP. Está alicerçada em um conjunto de características que contribuem para a formação sólida de um aluno com o perfil de gestor de negócios empreendedor. São elas: integração das disciplinas; flexibilidade curricular; diversidade de temas e integração com linhas de pesquisa estabelecidas por seus grupos de pesquisa. Na estrutura administrativa da universidade o curso de Graduação em Administração está inserido em um centro de ciências sociais aplicadas. O curso possui 60 vagas por turma, seu regime de

matrícula é semestral, o período de funcionamento é matutino e noturno com 05 turmas por período.

O processo educacional desenvolvido no centro de ciências sociais aplicadas da Instituição A atende a uma diretriz voltada a formação dos alunos. Esta diretriz estabelece que a aula é o centro do processo educacional e integra os demais elementos, com o objetivo de estimular o desenvolvimento da competência profissional. São eles: Atividades de Extensão e Atividades Complementares; Bibliotecas; Diretório Acadêmico; Empresa Júnior; Estágios; Eventos/Visitas; Iniciação Científica; Internet; Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment); Monitoria; Grupos de Pesquisa; Trabalho de Graduação Interdisciplinar; Responsabilidade Social e Educação Ambiental.

Conforme ato da Reitoria as atividades curriculares do curso são coordenadas por um núcleo composto pelo coordenador do curso e os professores responsáveis por núcleos de apoio temático. As atividades curriculares são organizadas a partir do conceito de linhas de formação e existe um professor responsável por cada uma das linhas de formação. Tais linhas de formação estão atreladas às áreas de conhecimento do curso, com uma visão de mercado e ambiente corporativo. No curso de Administração, estão definidas Linhas de Formação Básica (Social e Humanidades, Métodos Quantitativos, Economia, Teorias Administrativas e Metodologia de Pesquisa Científica) e Linhas de Formação Específica (Comércio Internacional, Finanças, Estratégia, Marketing, Gestão de Pessoas e Gestão de Operações).

Em uma primeira conversa com a coordenadora do curso em fevereiro de 2013, ela explica que o perfil do egresso do curso de administração da Instituição A é desenvolvido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); dos termos descritos pelo Conselho Regional de Administração (CRA) e de um grupo de pesquisa que vem realizando estudos com ex-alunos que já atuam no mercado de trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

O curso de Administração tem a duração de oito semestres, em tempo parcial. A matriz curricular é estruturada por disciplinas semestrais obrigatórias. As aulas têm 45 minutos de duração e são ministradas por professores das Linhas de Formação Básica e Específicas. A coordenadora do curso explica como está atualmente estruturado o curso:

Nós temos oito etapas, nós temos 05 linhas de formação: marketing, finanças, pessoas, operações e comercio internacional. Comercio internacional é uma linha de formação a parte e nas demais, os alunos escolhem a linha de formação na etapa 06, e comercio internacional eles escolhem a linha de formação quando fazem a matrícula. As duas etapas iniciais do curso são comuns as 05 linhas de formação, depois o curso segue em separado para administração e uma outra grade para

comercio internacional e na etapa 06 nós dividimos o curso em 04: marketing, finanças, operações e pessoas (C1a).

O curso de Administração para as Linhas de Formação em Marketing, Finanças, Gestão de Operações e Gestão de Pessoas, tem uma carga horária de 2.677,5 horas de aulas acrescida de 300 horas de Estágio e 200 horas de Atividades Complementares, totalizando 3.177,5 horas, o que está aderente à Resolução CES/CNE nº 2, de 18 de Junho de 2007, do Ministério da Educação.

Em relação ao foco e ênfase do curso de administração de empresas na Instituição A, a coordenadora explica:

Por ser um curso de bacharelado, eu diria que é um curso mais generalista, ele tem uma forte base matemática, ele foca empreendedorismo bastante, na grade atual nós temos um foco grande em sustentabilidade e criação de negócios, e por conta disso nós temos uma disciplina de gerência de projetos de 06 horas, por conta também de empregabilidade de aluno. Então, eu diria que é um curso com grande foco em empreendedorismo, criação de negócios, sustentabilidade, tem uma forte base matemática, tem muita matemática, estatística, que é o que mercado demanda, mas ele também é generalista porque abrange todas as áreas. Não é um curso como o do Insper que é bem finanças por exemplo (C1a).

A coordenadora explica que o curso dá bastante ênfase no empreendedorismo por entender que não há oferta no mercado de trabalho para tantos administradores (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

O **Projeto Pedagógico** evidencia que o curso trabalha com o conceito de interdisciplinaridade e transversalidade na Educação para Responsabilidade Social e a Educação Ambiental. Elenca o pensamento crítico, espírito empreendedor, consciência de cidadania, valores universalistas e a sustentabilidade como aspectos fundamentais para a formação do administrador.

As **disciplinas que tratam especificamente do tema sustentabilidade** no curso de administração da Instituição A são: Ética e Cidadania (etapa 1/ com 2hs); Sustentabilidade e responsabilidade social nas organizações (etapa 2/ com 2hs); Gestão ambiental (etapa 5/ com 2ha) e Gestão Estratégia para a Sustentabilidade (GES) (etapa 7/ com 4ha). A disciplina Gestão Estratégia para Sustentabilidade é ministrada para alunos de todas as linhas de formação, exceto para os alunos da linha de formação de comércio internacional.

A seguir, expõe-se os objetivos e ementas dessas disciplinas.

- *Ética e Cidadania*

Objetivo: Propiciar ao aluno compreender, interpretar e discutir os acontecimentos sociais, políticos e culturais à luz da ética cristã e da cidadania no contexto contemporâneo do mundo ocidental.

Ementa: O enfoque adotado é o que segue: a) Ética: definição, campo, objeto e seus intérpretes; b) Moral: definição e a questão na modernidade; c) Cidadania: conceito, bases históricas e questões ideológicas; d) Ética e Cidadania nas relações entre: o público e o privado; entre liberdade, justiça distributiva e responsabilidade; nas relações no mundo do trabalho e na sociedade global. A abordagem da disciplina é a de se discutir a origem e a importância da ética nas questões que envolvem cultura, identidade e permeiam as relações sociais e políticas no Brasil e no mundo contemporâneo.

- *Sustentabilidade e responsabilidade social nas organizações*

Objetivo: Capacitar o aluno a fim de que compreenda que a gestão nas organizações contemporâneas assenta-se sobre a necessidade de ações sustentáveis, bem como uma relação ética e socialmente responsável junto aos seus stakeholders.

Ementa: Contexto histórico do surgimento da Responsabilidade Social Empresarial (RSE). A RSE como diferencial competitivo no mundo contemporâneo. Ações de responsabilidade social de empresas no Brasil e seus impactos nas comunidades. O surgimento da questão da ética nos negócios. A empresa socialmente responsável e a relação com os seus stakeholders. A sustentabilidade da empresa e ações de sustentabilidade na sociedade.

- *Gestão ambiental*

Objetivo: Desenvolver com os estudantes sua capacidade de compreender a complexidade da Gestão Ambiental Corporativa e suas habilidades para atuar de forma em diferentes funções empresariais. Ao final do curso, os alunos deverão estar aptos a: a) entender conceitos básicos de gestão empresarial e sustentabilidade socioambiental.

Ementa: Compreensão sobre a crise ambiental e o despertar do ser humano para a degradação ambiental, perspectivas para o Futuro. Análise do conceito de Desenvolvimento Sustentável e dos aspectos Mercadológicos da gestão ambiental. Orientações sobre a utilidade das ferramentas de Gestão Ambiental. Compreensão dos conceitos de Contabilidade Ambiental, Auditoria Ambiental e Indicadores de Desempenho Ambiental.

- *Gestão Estratégia para a Sustentabilidade*

Objetivo: Conhecer as tendências atuais e futuras da Administração de Empresas e Economia no cenário de Desenvolvimento Sustentável, proporcionando reflexão crítica sobre as teorias organizacionais e estratégicas e sua influência para a gestão de organizações com foco na sustentabilidade.

Ementa: Desde o conhecimento que os recursos ambientais ecológicos e sociais são finitos, as áreas de Administração e Economia se viram obrigadas a rever a lógica de suas teorias embasadas na racionalidade maximizadora da Revolução Industrial (produzir – comprar – descartar). Ainda sem ter diretrizes teóricas que ditam a nova ordem de gestão estratégica, sabe-se que a longevidade e sustentabilidade das organizações não dependem apenas de fatores financeiros e geração de vantagem competitiva econômica; faz-se necessária a inclusão de novas dimensões e mudanças na forma de gerenciamento empresarial, devolvendo ao ambiente uma sustentabilidade organizacional mais completa e complexa, que envolva, no mínimo, fatores ambientais ecológicos e sociais, proporcionando ao administrador de empresas uma visão sistêmica, de gestão para o hoje e o amanhã. Adicionalmente é importante que os alunos exercitem habilidades na tomada de decisão tendo uma visão sistêmica do ambiente competitivo, compreendendo a disponibilidade de recursos, dentro do princípio de mercado de fatores e da otimização do aproveitamento destes recursos a partir da visão relacional entre os agentes responsáveis pela produção de bens e serviços.

De acordo com o **projeto pedagógico** a disciplina Ética e Cidadania trabalha com conceitos de sustentabilidade, porém, no objetivo e na ementa não aparece o termo sustentabilidade ou nenhum outro equivalente.

Além das disciplinas, o curso de administração na Instituição A promove a integração de seus alunos e professores por meio de ações de projetos de formação, pesquisa e extensão específicos destas áreas.

O desenvolvimento das *disciplinas que tratam do tema sustentabilidade* no curso da Instituição A foi bem dinâmico, pois passou por várias mudanças até chegar à estrutura curricular que se tem atualmente. A coordenadora do curso de administração revela: “ela (Instituição A) oferece desde sempre, só que antes era uma disciplina só na etapa 02 de quatro horas, agora é de 02 horas [...] o básico sempre houve, o foco maior nas etapas finais a partir de dois anos e meio prá cá”.

A disciplina **Gestão Ambiental** é ministrada pela professora P3a. Quando questionada quais os objetivos dessa disciplina no curso de administração de empresa, e sobre o método de avaliação da disciplina, ela diz:

É uma disciplina que ela tenta dá uma ideia geral do que é gestão ambiental, ela é introdutória. É uma disciplina que desperta a questão da gestão ambiental básica, uma preocupação com uma das pernas da sustentabilidade [...] Ela é a base, eu explico os conceitos bem básicos de recursos, etc., e depois da sustentabilidade, explico claramente e aí eu digo: disto aqui nós vamos trabalhar agora a questão ambiental, a questão ecológica, que não é sinônimo de sustentabilidade [...] É bem tradicional, prova parcial, prova final. Só que aí eu faço estudo de caso, coisa que eu uso... tem atividades individuais que são as provas de avaliação e tem atividades em grupo, que são apresentação da ISO, tem estudo de caso grande, 18 páginas que eles têm que estudar com antecedência, e eu coloco umas questões que eles tem aí que se posicionar e entregar por escrito em grupo, e tem uma terceira que essa do artigo, que é um seminário dinâmico que eu faço (P3a).

A disciplina **Sustentabilidade e Responsabilidade Social nas Organizações** é ministrada pelo professor P6a e, segundo ele, essa disciplina tem como objetivos e conteúdos:

O objetivo é fornecer tanto um aparato teórico pra eles entenderem a situação atual da exigência do mercado em relação ao administrador, que tenha uma compreensão das suas áreas de atuação na sociedade, e essa área não se restringe mais apenas a questão econômica da empresa, mas a sua relação da empresa com meio ambiente, com a sociedade e é, portanto um objetivo de fornecer pra esses alunos teorias e discussões que eles entendam essa nova perspectiva da administração atual, do capitalismo atual e que eles possam justamente entender que as empresas são hoje vanguardas, por assim dizer, ou estão um passo a frente das empresas que via um lucro como o fim da sua proposta e hoje as empresas estão se desenvolvendo já colocando essa ideia de ser sustentáveis, que elas são responsáveis por aquilo que produzem que tem que ter um fim para os produtos que elas criaram né? E, portanto mesmo que elas tenham vendido o produto, elas têm que ter um pós-venda que tenha a proposta inicial de ser sustentável, ecológica, ética... então é fornecendo esses tópicos, essas discussões, mas nada teórico, a gente faz uma discussão bastante no nível acadêmico, intelectual, mas tentando fazer a leitura do real, com exemplos de empresas que atuam mesmo (P6a).

Esse primeiro momento aborda a questão econômica, político-econômica que vai determinar então que o capitalismo se torna uma das únicas possibilidades de desenvolver economicamente. Da segunda parte a gente discute questões de ética em relação, portanto ao papel do administrador, o que é o correto, é a busca pelo lucro ou é desenvolver uma sociedade cujo papel da empresa seja fornecer produto, serviços de maneira que desenvolva a sociedade? Depois dessa discussão sobre ética e negócios a gente discute um dos autores que é bem tradicional que é o John Elkington, que trabalha a questão dos três Ps, os três pilares da sustentabilidade, pra eles saberem mesmo que mudou esse paradigma, que hoje é um paradigma preponderante, pelo menos está se tornando cada vez mais preponderante e por fim, com o Capra, não posso dizer por fim, mas o pensamento do Capra vai orientando nas discussões do John Elkington, na discussão da ética, nessa relação um pouco mais de pensamento sistêmico homem em relação com a natureza, portanto, tendo que compreender que ele é um ser da natureza e não um ser a parte da natureza,

como o pensamento ocidental construiu esse homem, então o Capra ele torna um pensamento que vai aliar a parte racional científica com a parte mais ecológica, muito uma visão ética, mas um entendimento mais místico, holístico da relação homem com a natureza, portanto não dá pra gente manter uma estrutura econômica atual sem rever esses valores.. é basicamente isso (P6a).

A professora P1a explica sobre outra disciplina na grade do curso:

Em 2008 tínhamos uma disciplina que focava a questão de matrizes energéticas, mais ai ficava uma visão muito focada na questão do ambiente [...] era gestão de matrizes energéticas ai depois foi chamada de gestão da sustentabilidade, ai quando eu tive que juntar as matérias ai formou gestão estratégica para sustentabilidade, ela teve quatro versões diferentes essa disciplina (P1a).

Essa disciplina, que era chamada Gestão de Matrizes Energéticas, passou por várias mudanças e se transformou na disciplina **Gestão Estratégica para Sustentabilidade (GES)**, sendo considerada uma disciplina-chave no ensino da sustentabilidade no curso de administração da Instituição A. Por esse motivo será detalhado, a seguir, o processo de inserção e desenvolvimento dessa disciplina na grade curricular do curso.

Segundo informações da docente (P2a) fornecidas em entrevista e material documental, em 2009, foi aprovado o projeto de pesquisa “Formação do Administrador para Sustentabilidade”, liderado pela Instituição A, cujo intuito é estimular os princípios de Desenvolvimento Sustentável e Responsabilidade Social Corporativa de maneira transversal, inter e multidisciplinar, na grade de formação dos administradores.

Esse projeto ampliou a discussão sobre sustentabilidade no curso de administração da Instituição A, no sentido de instigar por parte dos professores questões novas sobre o tema, propor novas formas abordagens e até inserir uma nova disciplina na grade curricular.

Isso era um assunto que já vinha sendo discutida, por eu ser do Projeto a discussão ficou mais fácil quando eu assumi a coordenação, mas o diretor também é do Projeto, o diretor da unidade. A necessidade de uma mudança nós percebemos mais por conta do Projeto, mas também percebemos que alguns alunos vieram trazer a informação de que em algumas entrevistas de estagio, o pessoal aborda questões de sustentabilidade e eu fiz uma pesquisa junto aos alunos um pouco antes de eu assumir a coordenação, alias foi ela que motivou o meu convite, para ser convidada para a coordenação, eu pesquisei os alunos do curso como um todo, especialmente os formandos e alguns egressos e eles disseram que faltava para o curso, eles iam para o mercado e sentiam que faltava para o curso muita coisa relacionada a empreendedorismo. Sustentabilidade não foi citada por ninguém, ninguém disse ahh eu saio aqui fora [...] depois disso alguns alunos começaram a trazer, olha estão perguntado sobre sustentabilidade, mas uma coisa muito pontual, mas o Projeto trouxe o problema, então talvez se não fosse pelo Projeto a gente não estivesse tão

arrumadinho hoje em relação a sustentabilidade, arrumadinhos em termos do que é o que nós temos que fazer, não que estejamos conseguindo fazer (C1a)

Como participante desse projeto, a professora P2a foi incentivada a buscar técnicas e práticas de ensino-aprendizagem da sustentabilidade no escopo da graduação em Administração, onde ficou responsável pelo tema Estratégia para Sustentabilidade.

Ela explica, em entrevista, como tudo começou:

Eu comecei em 2009, não tinha esse nome ainda, porque eu ministrava tópicos avançados, em tópicos avançados eu já comecei a elaborar esse conteúdo e fazer alguns testes [...] Então, isso foi uma tentativa, essa experiência né, porque como a gente tinha certa abertura em tópicos avançados, que é uma disciplina optativa, a gente foi fazendo uma experiência de introduzir esses aspectos da sustentabilidade no ensino da estratégia, e aí foi migrando. Eu comprei o jogo, hoje a gente usa uma ferramenta lúdica, eu comprei um jogo, particular, meu, comecei a testar com os alunos, etc., e com isso outras pessoas foram conhecendo daqui também, até que a responsável pela linha de estratégia, que é a professora P1a, adotou a ideia, fizemos uma defesa, passamos pra diretoria, coordenação, etc., eles também compraram a ideia e então ela foi implantada como uma disciplina obrigatória oficial (P2a).

Em material documental relata:

Ao final do ano de 2009, eu estive num evento de sustentabilidade na EAESP – FGV, e neste, conheci um professor da Contabilidade da FEA-USP, que me falou da consultora Gloria Pereira, dona da Consultoria Sinergia e mentora do Jogo Negócio Sustentável. Em breve conversa, tomei conhecimento da proposta do jogo e seu objetivo em incentivar a racionalidade ecológica e a busca por objetivos empresariais compartilhados em cinco dimensões, e não a visão estreita dos fins econômico-financeiros dos negócios (P2a).

A ideia de incluir um jogo na disciplina já era uma proposta da professora P1a: “desde sempre eu sabia que queria ter um jogo de tabuleiro no curso, porque eu não queria um jogo eletrônico”. A professora P1a diz que: “sempre que o professor vem com uma iniciativa assim de “eu quero um jogo de tabuleiro”, eu digo: teste o jogo, mas pegue no final do processo o *feedback* dos alunos pra eu ter visão né”.

Com o intuito de incorporar o jogo no curso de administração, a professora P2a explica, em material documental por ela fornecido, a dinâmica de apresentação dessa estratégia didático-pedagógica:

Em março de 2010, organizei, junto com Gloria Pereira, uma Oficina para apresentação do Jogo Negócio Sustentável aos professores da graduação em Administração de Empresas da Instituição A. Além de eu querer conhecer a ferramenta, eu queria saber a percepção de outros professores e alunos para me certificar que minha visão não estava sendo influenciada pela minha intuição, mais do que pela possibilidade de validade científica (P2a)

Porém, a professora não esperou a aprovação da Instituição A pela compra do jogo e teve uma iniciativa, conforme explica;

Ainda muito curiosa sobre a possibilidade de inserir o tema “Estratégia para Sustentabilidade” em minhas disciplinas e sabendo que qualquer investimento por parte da IES levaria tempo de aprovação com boa argumentação, comprei com meus recursos, uma caixa do jogo Negócio Sustentável. Com isto, eu poderia jogar com parentes e amigos e perceber a reação das pessoas e administradores sobre as possibilidades de conciliação do Desenvolvimento Sustentável e a gestão empresarial. Foi aí que, eu, como professora da graduação em Administração, já pesquisadora na área de Sustentabilidade e Responsabilidade Social Corporativa, tomei conhecimento da proposta do jogo Negócio Sustentável e sua importância para estímulo ao empreendedorismo e gerenciamento sustentável. Os professores participantes, de maneira geral, saíram desconfiados e com dificuldades em viabilizar tal pensamento no contexto da administração de empresas; já os alunos participantes desta oficina, acharam a dinâmica interessante, fácil de ser absorvida e útil para a sua formação.

Por outro lado, houve um processo de formatar a disciplina, tendo em vista que ela veio de uma disciplina que já existia na grade. A professora P1a relata esse processo:

Haveria no curso de administração uma formação específica na linha de estratégia, nessa linha ia ter tópicos avançados de estratégia, teria teoria dos jogos né, várias disciplinas e aí com o passar do tempo fui aprimorando a disciplina, refazendo o programa e tudo mais até o momento que a linha de estratégia que seria oferecido no curso como uma linha optativa como marketing, finanças e etc. Essa linha foi extinta por conta de problemas estruturais no curso, mas na linha eu fiquei com duas disciplinas, então a formatação final dessa gestão estratégica para sustentabilidade ela envolve as questões relacionadas a sustentabilidade, estratégia avançada e teoria dos jogos, então acabou conjugando três disciplinas dentro de um contexto que tem um sentido, mas ela conjugou as três disciplinas e aí a professora P2a tinha conhecido o jogo. Eu fui lapidando a disciplina, tive esse desafio de fazer essa união de conteúdos de todas elas, e uma vez formatada, então eu entrei com o pedido, virou gestão estratégica para sustentabilidade, que ela sai do cunho instrumental, vamos dizer assim e vai mais pra o aspecto gerencial, formar o gestor da sustentabilidade e aí incorporei o jogo no projeto pedagógico, aí dei treinamento pros professores.. eu não né.. a pessoa do jogo, fui montando toda estrutura do curso e aí esse curso foi implantado desde o segundo semestre de 2011 (P1a).

O desenvolvimento das disciplinas que tratam do tema sustentabilidade no curso de administração de empresas da Instituição A passou por alguns processos de mudanças. A disciplina que se chamava Gestão de Matrizes Energéticas passou a ser chamada de Gestão Estratégica para a Sustentabilidade, sendo a disciplina-chave no ensino da sustentabilidade no curso de administração da Instituição A. Tudo começou com o projeto de pesquisa “Formação do Administrador para Sustentabilidade”, o qual incentivou diretor, coordenador e professores a se interessar pelo tema e buscar ideias para a o curso. De um lado, a coordenadora realizou

uma pesquisa junto aos alunos sobre as demandas do mercado em relação à formação do administrador, na qual se apontou as questões de sustentabilidade. Por outro lado, a professora P2a conheceu a mentora do Jogo Negócio Sustentável, interessando-se pela proposta do jogo e propondo para a coordenação da linha de estratégia do curso, a qual aceitou a proposta, começando assim o processo de inserção de uma nova disciplina no curso.

Apesar de alguns atores-chaves no processo de desenvolvimento da disciplina GES, houve um trabalho conjunto com a participação de diversos professores, para que se chegasse ao formato que a disciplina se encontra hoje.

Essa disciplina ela foi elaborada assim com a participação de vários professores, tivemos várias pessoas colaborando e ela é bem dinâmica, ela tem várias estratégias de ensino (P2a).

A disciplina GES ela não seria como ela é se uma pessoa só tivesse pensado ela. Então, cada um entrou com a sua expertise, com sua experiência, todos do grupo contribuiu [...] mas ela tá ficando cada vez melhor, exatamente porque é o grupo, eu não vejo a disciplina como minha, ela é de um grupo. Teve outra escola que já perguntou sobre ele e eu disse: olha isso é de um grupo, isso não é meu, é de um grupo.. inclusive o Elvi que nem dá a disciplina ajudou a montar a planilha, é nosso, é de todo mundo, tanto é que nós aprendemos desde o primeiro dia a falar o nome de todo mundo, e é normal, é engraçado por exemplo, quando eu vou dar aula de responsabilidade social corporativa eu uso meu nome, conceição vai dar aula de estratégia, o slide é dela, tá no nome dela e não temos a menos preocupação, eu uso slide dela com nome dela e ninguém tá preocupado, porque do primeiro dia eles sabem que a disciplina vai rodar, ou seja, nós juntamos as salas, então é realmente uma disciplina de grupo (P3a).

Em relação à constituição e construção da disciplina GES é importante comentar que a participação de diferentes atores em um processo social de objetivo comum é abordada nos estudos sobre aprendizagem social e sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento dessa disciplina, que foi elaborada e é ministrada por vários docentes, conforme destacado nos trechos de entrevistas acima destacados, se insere nessa perspectiva. Jacobi (2003) acredita que os processos educativos devem se desenvolver por meio das relações entre os sujeitos, e desses com o seu meio, gerando assim um conhecimento socialmente construído. Nesses processos é importante que os atores sociais tenham consciência de suas interdependências (PAHL-WOSTL et al. 2007), o que reforça os níveis de interação entre eles.

Relembrando que a disciplina GES é ministrada na sétima etapa, sendo obrigatória para todos os alunos das linhas de Formação em Marketing, Finanças, Gestão de Operações e

Gestão de Pessoas, sendo desenvolvida com a participação de diversos atores. É importante destacar os *desafios envolvidos no seu processo de inserção* nas atividades curriculares.

Foi complicado porque nós tivemos que primeiro treinar os professores nos quesitos de sustentabilidade, tirar o ranço, que sustentabilidade não é só a gestão ambiental, nós também temos uma disciplina de gestão ambiental. Então primeiro foi treinar os professores em sustentabilidade, segundo foi treinar o pessoal no jogo, não é um jogo tão simples assim, é um tabuleiro, então são alguns professores que dão essa disciplina, eles tem que ter formação [...] Apesar de existir um grande esforço da coordenação, de isso estar no projeto pedagógico, isso depende do professor fazer as atividades em sala de aula. Disciplina não implanta conceito de sustentabilidade em aluno, a disciplina dá a base, mas o professor deveria ter uma postura em classe que a maioria não tem porque desconhece o assunto e tem resistência (C1a).

[...] depois o desafio com os alunos, porque é uma disciplina que acontece em quatro horas, em geral as disciplinas tem 04 horas, mas em módulos de 02 e 02 e essa é um modulo de 04 horas, o aluno não gosta, ele prefere quebrar, é uma coisa esquisita, mas ele prefere na media, é dada em volta de uma mesa redonda e não em carteiras, então ele vai pra uma sala diferente, e nós meio que desconstruímos o mundo dele para construir um mundo novo, ele também não gosta disso, ele fica desconfortável com isso, a ideia é tirar do conforto mesmo (C1a).

Curiosamente as maiores dificuldades que eu tive foi com o pessoal da área de pessoas, e muitas das vezes de alunos que eu cheguei pra conversar pessoalmente porque o aluno ta na área de pessoas e se vê como uma posição altruísta dentro da empresa. Ele diz: eu to aqui para salvar os seres humanos dentro da organização, então como é que eu vou competir numa mesa de jogo, entendeu? Então alguns deles entraram em conflito mesmo pessoal. Tem alunos que eu tenho *feedback* por escrito: eu odeio o jogo. Eu peço *feedback* pra eles por escrito, todo tempo: “eu odeio o jogo, eu não gosto”. Eles têm liberdade total de expressão pra fazer aquilo tá, e ai tem o pessoal que tem o comportamento mais agressivo, é muito legal de ver porque você consegue ver (P1a).

Nos relatos acima apresentados observa-se que os desafios envolvem tanto os professores, como os alunos, ou seja, os dois atores envolvidos na situação ensino-aprendizagem. Esses desafios esbarram na questão de mudança na dinâmica da disciplina. Primeiro, é uma disciplina de 04 horas seguidas; segundo, tem um jogo de tabuleiro que desperta certa inquietação por parte de alguns alunos, especialmente os que não gostam de competição. Além disso, a disciplina exige uma mudança de comportamento e de visão em relação à sustentabilidade e à gestão de maneira geral, conforme mostram os depoimentos abaixo.

O objetivo nosso é conseguir o aluno se transportar de uma lógica extrativista para uma lógica mais voltada incorporando elementos sociais, elementos mais ambientais [...] a gente começa o curso falando de competição, e coloco os alunos pra jogarem uma rodada única do jogo pra que eles entrem no processo de competição mesmo e apropriação de ganho máximo possível, e ai depois a gente desconstrói essa lógica e monta outra lógica em cima disso [...] então vai ser o papel do gestor em orquestrar essa mudança de crença pra provocar mudança de atitudes dentro das empresas, ela tem meio essa pegada (P1a).

Mostrar pra ele (o aluno) que ele tem enxergar a cadeia como um todo, de maneira multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar pra isso a gente trabalha um texto da filosofia do terceiro incluído, que é a convivência com paradoxos e tradições, que o administrador vai conviver com isso (P2a).

O objetivo dela é mudar a concepção do aluno em relação ao mundo que ele vive, na verdade, não é nem mudar, mas que ela entenda o mundo que ele vive e que racionalidade tem por trás, e o que é que move esse mundo, e o que é que não dá mais certo a partir do conceito de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, que são conceitos distintos... o que é então que ele precisa entender para estar no paradigma atual, passando do mercantilista e vai trabalhar o outro conceito que é desenvolvimento sustentável. Então ele precisa entender essas duas coisas, claro que não chega a mudar o comportamento deles, mas a minha visão da disciplina é que ele entenda e que ele descortine o olhar de como esse mundo funciona e porque funciona assim, e se tem outra maneira de funcionar e porque gestão para sustentabilidade? É como transformar a sustentabilidade incluindo isso nas estratégias das organizações para gerar competitividade nas organizações [...] O que não dá pra dizer já é que ele vai mudar seu comportamento na vida real, porque na vida real de novo, ele volta pra sobrevivência, pra se manter na organização que ainda esta em processo de transição, apesar de se preocupar com a sustentabilidade (P3a).

O grande objetivo de uma maneira bastante simplificada é assim: muda a forma do aluno pensar. O aluno pensa muito raciocínio econômico clássico e nós estamos resgatando esse pensamento para uma era diferente, essa é a grande ideia por trás de tudo que nós estamos fazendo. Mostrar pra ele que tem outra forma de se tocar uma empresa, de manusear recursos, de alocar competências no final [...] O grande desafio é o seguinte: isso só aparece no sétimo semestre. Ele tem todo um apanhado de estratégia de competição e você precisa mudar essa mentalidade, então esse é o desafio, é mudar o modo de pensar, é mostrar pra ele que tem outra maneira de se produzir (P4a).

De acordo com os relatos dos professores da disciplina o principal objetivo da GES é mostrar para o aluno uma visão diferente da lógica funcionalista no ensino da gestão. É fazer com que eles pensem em outros paradigmas alternativos ao dominante. Isto faz lembrar a ideia de Springett (2005) de que a educação para sustentabilidade nos cursos de administração deve envolver uma abordagem que traga mudanças em valores pessoais, necessárias à conscientização ecológica e social e, principalmente, às relações sustentáveis dos seres humanos com a natureza e entre si. Springett e Kearins (2001) definem essa postura como uma luta ideológica, por suas propostas irem de encontro aos pressupostos hegemônicos da teoria ortodoxa da gestão, ou seja, do pensamento dominante (*mainstream*) na educação superior em gestão, o que gera limitações no campo do ensino e da pesquisa.

Outra questão que gera desafios no âmbito do ensino da sustentabilidade é a *interdisciplinaridade* e, até mesmo, a simples integração entre disciplinas. Amplamente abordada na literatura e de difícil prática na realidade das escolas de ensino superior, a

interdisciplinaridade é considerada um desafio na Instituição A, conforme explica a coordenadora do curso.

E existe um desafio que é a questão da inter e transdisciplinaridade porque esse assunto não deve ser tratado só com disciplina, por isso a gente fala transdisciplinar e interdisciplinar, essa é a maior dificuldade, como é que você faz isso no curso, já que cada um é dono de uma igreja, entendeu? A minha ideia é trocar, criar fóruns com outros professores, liderar um grupo, porque nosso curso é muito grande, é um dos maiores do Brasil (C1a).

Outro desafio é fazer com que os professores entendam e gostem de trabalhar com o assunto, porque tirando as pessoas que trabalham com isso, as outras acham que isso é coisa de *nerd*, de verdes, de coisas assim, eu sou do núcleo e faço parte do projeto ProADM, mas então nós somos um grupo assim de gente esquisita, não é só visão dos professores não, na visão de outros níveis é uma coisa estranha, então o maior desafio está aí, nas pessoas (C1a).

Para a coordenadora C1a formar administradores que entendam as questões temáticas da sustentabilidade não é possível só com algumas disciplinas que abordam o tema. Sterling (2004) já chamava atenção de que a educação para sustentabilidade no ensino superior não se trata apenas de agregar um novo conceito nas estruturas existentes e nos currículos acadêmicos, mas implica em uma mudança de epistemologia fundamental na cultura, no pensamento e na prática educacional. Trata-se de uma tarefa complexa que envolve visões de mundo, práticas de ensino, processos políticos, aprendizagem e mudança organizacional. A coordenadora C1a diz que a maior dificuldade está aí, tendo em vista que cada professor no curso de administração é dono de uma “igrejinha”, ou seja, não entendem e não querem trabalhar com o tema por preconceito.

Essa falta de envolvimento entre as disciplinas e entre os atores do contexto educacional é um dos obstáculos-chave no desenvolvimento da educação para sustentabilidade, de acordo com Klavins e Pelnena (2010). No entendimento de Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) a divisão de conhecimento na área não contribui para a integração da sustentabilidade no currículo.

A professora P2a também relata a falta de integração entre as disciplinas do curso.

Primeiro é a coerência, porque nós não temos um curso totalmente voltado pra isso, à graduação não é totalmente voltada, tem algumas disciplinas que discutem mais, outras não, então, tem até disciplinas que tem uma orientação contrária, muitas vezes né? Se eu pego uma disciplina, normalmente as quantitativas, gestão financeira, elas ainda não estão com essa visão na graduação, os professores pesquisam, etc., mas ainda não tem isso voltado. Então, de certa forma é manter a coerência pra que ele fale: bom, que tipo de administrador eu vou ser afinal? (P2a).

Essa divisão de conhecimento na administração (JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011), mostra a falta de coerência no curso, de acordo com a professora P2a, tendo em vista que existem as disciplinas específicas que trabalham com o tema, mas existem disciplinas até que se opõem as questões da sustentabilidade. Para Schor e Demajorovic (2001) as formas de ensino dominante nos diversos níveis de formação, as quais privilegiam um processo individualizado de aprendizagem, baseado na fragmentação do conhecimento, torna-se inútil diante dos desafios de uma realidade cada vez mais complexa, principalmente no que diz respeito às questões ambientais. É essa formação pautada nas contribuições individuais das disciplinas que esbarra nas propostas da interdisciplinaridade da sustentabilidade nos cursos de administração de empresas.

Se quiser que o tema sustentabilidade seja o eixo fundamental no projeto pedagógico, eu acho que tem que criar mais espaços de troca entre os professores, e aí não é uma questão só da sustentabilidade, mas a gente professores da mesma etapa, como se fala aqui, a gente não se encontra, pra eu saber o que meu colega da outra disciplina tá fazendo e aí pensar trabalhos conjuntos, inclusive na temática da sustentabilidade, para os alunos verem esses conteúdos de forma integrada, como se sugere inclusive na discussão de educação para sustentabilidade, portanto é um desafio de gestão e de sociologia. Eu acho que precisaria de mais encontros entre os professores, seja por etapa e aí focar esses eixos que são considerados importantes no projeto pedagógico da instituição ou então em espaços de debates. Eu acho também a divulgação das pesquisas dos próprios alunos, do mestrado, do doutorado como você, tão fazendo e poderiam chegar mais com os professores também (P5a).

O professor P5a reflete sobre a questão da interdisciplinaridade e diz que se a Instituição A quer que o tema seja um dos eixos do projeto pedagógico, é preciso uma mudança de comportamento e atitude entre os professores e alunos, e uma mudança na forma de integrar as disciplinas e conteúdos. Essa reflexão do professor P5a lembra a reflexão de Klavins e Pelnena (2010) de que as universidades deveriam assumir seu papel como agente transdisciplinar, de modo a promover e reforçar o envolvimento entre indivíduos e instituições. Segundo estes autores uma abordagem holística e interdisciplinar é de fundamental importância, devido às ligações, pouco articuladas, do desenvolvimento sustentável com os aspectos sociais, econômicos, ecológicos e culturais.

Apesar dos desafios apontados por falta de uma perspectiva interdisciplinar no curso de administração de empresas da Instituição A, cabe ressaltar que um dos professores entrevistados, que ministra as disciplinas de Sociologia Geral e Sociologia das Organizações *aborda questões de sustentabilidade em suas aulas*, e explica como ele entende esse assunto

e como ela trabalha o tema, tendo em vista que na grade do curso já existem outras disciplinas que abordam o assunto.

Da forma como eu entendo o que seja sustentabilidade, que é um rótulo novo, às vezes para questões novas e às vezes para questões antigas, se a gente tomar, por exemplo, a questão de que não é sustentável uma sociedade com tal grau de desigualdade econômica, por exemplos, esse é um debate clássico nas ciências sociais desde época da ditadura militar, da reabertura democrática, é um tema clássico na sociologia, com vieses diferentes, mais marxistas, menos marxistas, mas enfim, desigualdade, mais distribuição de renda, etc e tal, são uns temas. E hoje esse tema pode ser relido, digamos assim, reapropriado na chave da sustentabilidade, da mesma forma que outros temas clássicos da sociologia [...] como os estudos de gênero, as dificuldades de gêneros, a questão racial e tal, se a gente toma isso como questões de sustentabilidade [...] enfim, mas aí a gente pensa a questão da eliminação das desigualdades de gêneros, das desigualdades raciais, da homofobia, como a construção de uma sociedade sustentável [...] esses temas podem ser reapropriados pra discutir a questão de sustentabilidade (P5a).

Eu me vejo como alguém que discute esses temas, como aqui na grade curricular do curso tem uma disciplina chamada sustentabilidade e uma disciplina chamada gestão ambiental, então o que é que eu faço, eu termino não colocando muito em discussão a questão da sustentabilidade do ponto de vista ambiental [...] então eu não coloco essa discussão, pois sei que os colegas vão trabalhar de forma mais detida em outras disciplinas, mas eu faço um debate mas por exemplo sobre desigualdade de gênero, eu faço um debate sobre a questão racial, então de alguma forma eu creio que eu to contribuindo pra formação de administradores atento com os debates em torno da sustentabilidade, mas isso basicamente assim (P5a).

O professor P5a tem formação em administração, sociologia e antropologia. Ele faz uma releitura dos temas clássicos da sociologia, incluindo os temas de gêneros, questões raciais e sustentabilidade. Deixa claro que não aborda a sustentabilidade do ponto de vista ambiental, pois as outras disciplinas dão conta dessa vertente. A proposta dele é trazer a discussão pela lógica social. Quando questionado como ele começou a discutir questões de sustentabilidade na disciplina de sociologia, ele explica:

Eu fui trazendo essas discussões pra dentro da disciplina né, mas eu não colocava tanto na questão da sustentabilidade, colocava na questão da responsabilidade social, aí com essa entrada mais forte do tema sustentabilidade, eu chamo atenção pra eles, mas eu não tenho aula específica sobre o que é sustentabilidade, eu deixo pra eles sistematizarem mais a compreensão da disciplina mais na frente, mas eu falo: toda essa discussão que a gente tá fazendo aqui tem a ver com sustentabilidade [...] Eu localizaria alguns marcos aí né, e eu faria uma transição entre falar desse tema sem vinculação com a responsabilidade social e sustentabilidade, falar desses temas linkando com a responsabilidade social e sustentabilidade e mais agora com sustentabilidade [...] colocando isso como quadro geral e voltando pra sua pergunta, eu acho que um marco na minha trajetória profissional, eu comecei a dar aula em 97, 98 foi criado o instituto Ethos de empresa e responsabilidade social (P5a).

Também relata as dificuldades em discutir esse tema, explicando que a literatura não ajuda a relacionar conteúdos de cunho social com temas de sustentabilidade.

Eu acho que às vezes é assim, como é uma literatura específica de sustentabilidade, que é recente, talvez não tenha tanta coisa muito formatada, muito sistematizada ainda pra ajudar o professor né, livros e etc e tal. No meu caso em particular, sustentabilidade é quase que tomada pela questão ambiental, eu acho que nos próprios livros publicados recai muito mais. Todas as matérias de jornal, aí uma impressão que eu tenho né, talvez até uma pesquisa com quantificação de textos mesmo das várias matérias onde aparece a palavra sustentabilidade em matérias de jornal, qual é a temática que está por trás? Geralmente essas discussões sobre a questão de pobreza, desigualdade não *linkam* necessariamente com sustentabilidade, então eu vejo um pouco da dificuldade por aí, de como pensar essas questões que já são objeto de debate social e de discussão sociológica, como fazer esse link com uma discussão sobre sustentabilidade, se já tivesse autores que já tivessem sistematizado, seria mais fácil eu trabalhar e tentar dar uma arrematada no final. Às vezes eu me sinto como quem tá levantando um balão, uma reflexão sobre essas temáticas, mas que não arremata no final com a questão da sustentabilidade, eu vejo como uma dificuldade a ausência de uma literatura mais de síntese né, sobre esses temas na perspectiva também da questão social e na questão econômica e cultural (P5a).

No projeto pedagógico do curso de administração da Instituição A está descrito que: “o curso trabalha com o conceito de **interdisciplinaridade e transversalidade** na Educação para Responsabilidade Social e a Educação Ambiental”. Porém, a interdisciplinaridade é vista como um desafio para a coordenadora e para os docentes, ou seja, essa abordagem não está concretizada nos pressupostos do curso de administração da Instituição A.

De acordo com Demajorovic e Silva (2012) um curso interdisciplinar trabalha não apenas a integração das disciplinas, mas desenvolve formas de entendimentos globais e integradores sobre a realidade que cerca os indivíduos. Todo esse entendimento deve permear o processo de construção do projeto pedagógico até sua implementação.

No relato da coordenadora (C1a) do curso da Instituição A, ela utiliza os termos “transdisciplinaridade” e “interdisciplinaridade” para destacar a falta de visão integrada das disciplinas do curso, destacando que cada professor é “dono de uma igreja”, ou seja, que a aprendizagem no curso ainda é individualizada e fragmentada.

Ao destacar a interdisciplinaridade como desafio no ensino da sustentabilidade no curso de administração, a docente P2a refere-se apenas a integração do tema nas disciplinas, ou seja, para ela todas as disciplinas deveriam abordar o tema de alguma forma em sala de

aula. Já para o docente P5a o tema tem que ser um dos eixos do projeto pedagógico, contemplando uma mudança de comportamento entre professores, alunos e instituição.

Tendo em vista essas considerações, a forma de entendimento do que é uma abordagem interdisciplinar não é clara nem no projeto pedagógico nem nos relatos dos docentes. As propostas pedagógicas interdisciplinares devem privilegiar uma visão integrada, sistêmica e holística, anulando projetos disciplinares que foram constituídos por uma aprendizagem individualizada e fragmentada. O saber interdisciplinar deve ser comprometido com o processo de transformação social (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012).

Uma abordagem interdisciplinar em um curso de administração de empresas irá influenciar a formação do administrador em relação à sustentabilidade (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012), pois uma formação pautada por tal abordagem proporciona ao indivíduo uma visão integrada, sistêmica e holística dos acontecimentos organizacionais e da sociedade como um todo. O indivíduo desenvolve capacidade de diálogo e um pensamento complexo dos diversos campos do conhecimento.

Tendo em vista que a interdisciplinaridade é um desafio na Instituição A, e que seu entendimento não está claro para alguns docentes. Foi perguntada a coordenadora do curso qual sua opinião sobre a formação do administrador na Instituição A, considerando o tema sustentabilidade.

Olha, eu acho que tanto na Instituição A como na maioria das escolas, a sustentabilidade não é o maior foco, nós temos feito um esforço grande, nós temos uma disciplina na etapa 02, temos a disciplina Gestão Estratégica para Sustentabilidade, nós trabalhamos um jogo, então é uma disciplina bem interessante. Existe um trabalho junto aos professores pra que eles desenvolvam atividades relacionadas à sustentabilidade não importa se é na disciplina de finanças ou de operações, mas, apesar de existir um grande esforço da coordenação, de isso estar no projeto pedagógico, isso depende do professor fazer as atividades em sala de aula. Disciplina não implanta conceito de sustentabilidade em aluno, a disciplina dá a base, mas o professor deveria ter uma postura em classe que a maioria não tem porque desconhece o assunto e tem resistência (C1a).

A coordenadora ressalta que apesar de existir esforços por parte da instituição em relação ao tema sustentabilidade, a responsabilidade recai para o professor em sala de aula, ou seja, a proposta está no projeto pedagógico, a Instituição apoia, mas é o professor em sala de aula quem decide seus conteúdos e suas abordagens. Nesse sentido, apesar das disciplinas que tratam do tema e das atividades curriculares, a formação do aluno na Instituição A ainda é

pautada no conhecimento fragmento e individualizado em relação ao tratamento da temática sustentabilidade.

6.2 O papel da instituição A em relação ao tema sustentabilidade

Na chamada à educação para a sustentabilidade, a Assembléia Geral da ONU proclamou a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e reconheceu o papel que o ensino superior tem em promover oportunidades para a aprendizagem social e mudança rumo ao desenvolvimento sustentável (TILBURY, 2004). Tendo em vista a concretização dessa meta e considerando que as universidades buscam transferir valores e conhecimentos, é imprescindível que elas revejam suas disciplinas, suas práticas institucionais e sua missão visando transformar-se num local onde seja possível fortalecer a ideia de que o desenvolvimento econômico e humano deve ser sustentável (CORCORAN; WALSH, 2004). Destaca-se ainda que elas devem também colocar mais esforços em discussões com outras instituições de ensino superior, de modo a esclarecer questões no sentido de reorientar seus programas (KLAVINS; PELNENA, 2010).

Tendo em vista as preocupações acima, apontadas pela literatura, busca-se neste item examinar a opinião da coordenadora e dos docentes da Instituição A em relação a esse tema.

Inicialmente destacam-se os comentários que eles fizeram a respeito dos **apoios e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema.**

Olha a universidade ela não interfere nesse assunto porque as unidades são bastante independentes, por exemplo, quando eu precisei do jogo, o jogo custa caro, eu coloquei no orçamento e foi aprovado, precisei treinar professores, o treinamento é caro, botei no orçamento, foi aprovado, precisava que eles usasse uma sala com mesa redonda, requisitei a sala, ela foi aprovada, então a universidade não oferece empecilho, a universidade ela tem uma posição muito clara sobre responsabilidade social e alguns confundem isso como ter uma posição clara e definida com relação à sustentabilidade e também só olha uma dimensão da sustentabilidade. Eu diria que ela não ajuda, nem atrapalha, não faz nada que nos atrapalhe (C1a).

Aqui eu tive apoio, a parte que eu tive que justificar 4 vezes pra comprar o jogo, que faltando 15 dias pra começar as aulas, tiraram do orçamento né, porque alguém achou sei lá, isso aqui, um jogo, pra que? Apoio total. Apoio total, a sala que a gente usa hoje, que é a sala do subsolo 1, anteriormente usada pro trabalho de graduação, usada como sala de estudo na verdade, porque na quarta-feira continua reservada pro TGI, mas os demais dias quem usa a sala só eu e meus professores (P1a).

Nós tivemos apoio da coordenação e da diretoria totalmente pra implantar essa disciplina, foi um grande investimento, porque o jogo não é barato, é mais de 30.000 reais, então tudo isso nesse contexto, eu sinto que na Instituição A quando o professor toma a frente e mostra uma proposta ela escuta, aceita e até banca a ideia, mas a instituição não tem um projeto pra isso, então depende mais do professor, relação professor-aluno, grupos de pesquisa, parte da gente (P2a).

A atual coordenação incentiva muito, e é também usado como um diferencial do curso, é tanto que a disciplina é dada para todas as linhas de formação, então só por ser ministrada em todas as linhas, isso já mostra a força que a disciplina tem. Dá muito apoio, o que hoje tá faltando é um pouco mais de jogo, porque esse semestre nós temos muitos alunos, então faltaram jogos (P3a).

Olha nós conseguimos uma sala específica pra isso, nós conseguimos turmas em tamanho ideal, as turmas não passam de 30 alunos, isso é magnífico, não dá pra ser de outra maneira, nós conseguimos livros atualizados, nós conseguimos jogos, nós compramos aí inicialmente uma quantidade grande. É um investimento significativo, eu acho que a universidade deu um apoio muito bom pra esse tipo de coisa, eu sinceramente eu não esperava um apoio tão maciço desde o início (P4a).

Aqui tem uma boa biblioteca, pra realidade das universidades brasileiras, e se você pede novos itens, a faculdade acata isso é um apoio (P5a).

Em sala de aula é justamente o que já faz, que é trabalhar os temas, aprofundar, levantar dúvidas, contrastar, debater, gerar discussão mesmo, ou seja, criar nesses indivíduos uma mentalidade crítica, que é a parte teórica (P6a).

Os depoimentos revelam que, de acordo com a coordenadora do curso e os docentes, a Instituição A oferece apoio ao desenvolvimento do tema sustentabilidade. Ele é abordado em sala de aula utilizando estratégias de ensino que valorizam os debates e as discussões, oferecendo apoio teórico. Ressalta-se ainda que a Instituição A conta com uma boa biblioteca e possibilitou a compra de novos materiais de ensino, solicitados pelos professores. Do ponto de vista curricular, ofereceu apoio à inserção da disciplina Gestão Estratégica para Sustentabilidade comprando exemplares do jogo utilizado como recurso didático, dando condições para a realização do treinamento dos professores que ministram a disciplina e disponibilizando salas exclusivas para a realização das rodadas do jogo.

Porém, os entrevistados destacaram que, apesar do apoio, a Instituição A deveria realizar **ações para fortalecer o tema sustentabilidade** de um modo mais abrangente, não apenas em um curso, ou com uma disciplina específica.

Aqui não tem um programa, no nível de universidade, por exemplo, uma gestão sustentável na universidade. Existem trabalhos belíssimos sobre isso, a nossa gestão não é sustentável, desperdiça um bocado de coisa, entendeu?! Ela nem ajuda, nem atrapalha, mas ela não dá o exemplo, se eu tivesse internamente uma gestão sustentável do campus né, talvez eu tivesse um belo exemplo para eu mostrar para os

meus alunos, mas isso não existe aqui, aliás, poucas escolas que tem, eu não conheço nenhuma (C1a).

Poderia ter um projeto institucional não só no curso de administração, mas nos demais cursos e mostrando uma administração, mostrando o que é uma organização sustentável com a sua gestão, com a sua administração, seria fantástico (P3a).

Eu acho que deveria ser mais facilitado a participação em congressos, hoje é pouco incentivado, eu acho que isso tem pouco incentivo, depois reverte em ensino, não é ensino especificamente, mas o que me ocorre é isso (P4a).

Olha, eu acho que a gente deveria começar a falar muito mais disso, divulgarmos mais, eu acho que poderia atrair muito mais alunos, porque é uma outra visão e poderíamos sim tá cooptando empresas, eu acho que poderia tá se abrindo pro mercado. Isso é uma falha, talvez a gente até tenha uma contribuição, mas eu acho que nós, num dado momento, nós professores não queremos voltar por mercado e aí a gente vai dependendo muito da Instituição A (P4a).

Eu acho que precisaria de mais encontros entre os professores, seja por etapa e aí focar esses eixos que são considerados importantes no projeto pedagógico da instituição. Eu acho também a divulgação das pesquisas dos próprios alunos, do mestrado, do doutorado como você, alunos que estão pesquisando e poderiam chegar mais com os professores também (P5a).

Precisa ter projetos, e os projetos até agora no meu ver na Instituição A são ainda tímidos, existem alguns projetos, mas quem tá aqui ainda não ver onde estão esses projetos [...] Então o que a Instituição A poderia oferecer é justamente abertura pra esses projetos, que com certeza serão acolhidos. Então existe a necessidade, primeiro, de interesse a demanda existe, mas a demanda não é cobrada, então nós né, os professores daqui continuamos a manter aquela cultura que o outro resolve por nós, então alguém vai ter que fazer teu projeto e o lixo que eu vou deixar na mesa tem um funcionário que vai limpar, tem todos esses detalhes que tem que desde o colégio começar a aprofundar mais ainda e aí que a meu ver poderia ser criada até uma equipe, uma comissão que trabalhasse essas ideias desde o pré-vestibular, porque a Instituição A fideliza o seu estudante, geralmente, tem muitos alunos que fizeram do colégio até a faculdade, então muito seguem os valores até o fim da vida, então é criar esse valor, acima de projetos, o valor é que é a noção desse problema, e que esses indivíduos sejam portanto cidadãos acima de tudo e aí multiplique. Fazer isso, eu acho que é o único meio da gente ir além, pela educação e mostrando que cada um é responsável também. Ainda existe muita dificuldade, ou a ausência de preocupação, mas já dá pra sentir uma centelha de mudanças, mas a gente quer um incêndio né, a gente quer uma fogueira de coisas (P6a).

Os relatos da coordenadora e dos docentes indicam que, para fortalecer o tema sustentabilidade na Instituição A seriam necessários projetos institucionais abordando o tema para que os alunos pudessem vivenciar a sustentabilidade na Instituição como um todo. Aqui é importante lembrar que Klavins e Pelnena (2010) destacam a relevância de uma gestão universitária sustentável que mostre seu envolvimento com as questões da sustentabilidade por meio de suas práticas (como, por exemplo, a gestão dos resíduos), assim como desenvolvendo pesquisas para que os alunos aprendam a lidar com as complexidades que envolvem essa temática.

A professora P4a sugere a participação dos docentes em congressos relacionados ao tema, como forma de investimento nos recursos humanos da Instituição A. enquanto o professor P5a acredita que a criação de espaços de troca de informações e conhecimentos entre docentes e alunos também fortaleceria o tema.

O professor P6a vai além na sua reflexão destacando o processo educacional como principal forma de fortalecer o tema. Ele entende que a Instituição A tem tradição em manter seu aluno desde o ensino infantil até a pós-graduação, e que o valor da sustentabilidade deve ser criado nos indivíduos a partir dos primeiros anos de vida. O entendimento deste docente corrobora com o entendimento de Veiga (2010) de que a sustentabilidade é um valor que pode ser definido de várias maneiras, mas que evoca alguma preocupação com as condições de vida das próximas gerações.

6.3 O ensino da sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição A

Reorientar o ensino superior no contexto da sustentabilidade depende de aprendizagem no seu sentido mais amplo, contemplando mudanças paradigmáticas na comunidade acadêmica e nos seus decisores políticos. Não se trata apenas de agregar um novo conceito nas estruturas existentes e nos currículos acadêmicos, mas implica em uma mudança de epistemologia fundamental na cultura, no pensamento e na prática educacional (STERLING; 2004). Diante disso, Figueiredo (2006) acredita que para superar os desafios da educação para sustentabilidade o sistema educacional tem que se reestruturar por completo, especialmente com a utilização de metodologias práticas na sala de aula que provoquem discussões e reflexões.

Apoiado nessa ideia este item apresenta aspectos do ensino do tema sustentabilidade no curso de administração, com destaque para as estratégias didático-pedagógicas e métodos de avaliações utilizados pelos professores. Descrevem-se também as reações dos alunos nas aulas e apresentam-se as dificuldades e desafios em ensinar sustentabilidade em um curso de administração de empresas.

No que diz respeito às **estratégias didático-pedagógicas** no ensino da sustentabilidade, os docentes da Instituição A explicaram:

Então, a gente tem forte uso do jogo, tem uma foto aqui deixa eu te mostrar (mostra uma foto no celular), a gente trabalha com júri porque, por exemplo, eu vou dar teoria dos *stakeholders*, e a gente faz um júri, onde um pessoal defende o ganho do acionista e o outro defende o ganho dos *stakeholders*, e a gente tem a cada bloco teórico um conjunto de avaliações. A cada bloco teórico que fecha, tem avaliações pra checagem que os alunos fazem daquele conteúdo, e adiantar que acaba que a gente não pode fugir, fugir não, seguir o que é obrigação que é fazer a prova, tem que ter a prova e ai eles fazem a prova final, mas é um processo dinâmico, em geral a gente tem, parte do horário de aula com abordagem teórica e na outra parte eles tem o jogo (P1a).

Nós trabalhamos o jogo fortemente, temos também o que a gente chama de júri, que é uma dinâmica em sala de aula que a gente coloca uma situação problemática de uma empresa, no caso que eu trabalhei esse semestre é uma construtora que para poder ter seus projetos aprovados ela tinha que pagar propina para fiscais da prefeitura, e se deveria fazer ou não, isso é um caso real, que aconteceu em Santa Catarina e ai a gente divide a sala em três grupo, um que é favor, outro que é contra e o júri, que é quem vai decidir, eles tem que fazer a discussão com base nas duas vertentes, teoria dos *stakeholders* ou *shareholders*, argumentando à luz das teorias, e depois o júri vai discutir e vai tomar uma decisão pra ver quem se posicionou melhor. É uma dinâmica que anima, porque eles têm que ler, tem que fazer né, e então essa aí é uma estratégia que a gente usa pra eles vivenciarem essa contradição, essa problemática, porque a organização não vai sobreviver se não pagar propina, mas é antiético, e ai? O que é que faço? Tem também apresentação de cases, eles têm que levantar casos de empresas que tenham alguma estratégia voltada para a sustentabilidade ou algum aspecto da estratégia e eles tem que avaliar o que a empresa faz e até que ponto ela exerce essa estratégia para a sustentabilidade, explicando com a teoria o porquê. Então é como se tivesse uma régua 0 de estratégia para sustentabilidade a 100 né, então, eles avaliam em que ponto que ela está nesse processo e como e porquê que eles acham isso. Isso eles apresentam em sala de aula, cada grupo de três apresenta. São essas, ai tem prova, que é tradicional, obrigatório, tem que ter e eles fazem o que a gente chama de diário de bordo, a cada situação do jogo, com a teoria com as outras atividades, eles vão fazendo um relatório individual, o que tá achando, o que tá achando de dificuldade, o que não tá, etc. Em dois momentos a gente senta e faz a discussão sobre os diários de bordo, às vezes eles não enxergam onde a teoria se aplica, então em dois momentos a gente para e olha, é assim, se eles estão achando bom, ruim, porquê (P2a).

A que eu mais uso, mais utilizo é a minha aula expositiva e dialogada isso é muito claro, aluno não fica escutando eu falar o tempo todo e não faz nada. Filmes eu já falei, muito, muito filmes curtos, em que eu questiono, paro o filme e faço questionamentos. Nós temos várias outras atividades: júri entre eles, apresentação de seminários, cases, tem uma coisa que eu chamo que é seminário dinâmico, em que dois grupos têm o mesmo texto, ambos tem que preparar uma apresentação, ambos tem que preparar perguntas e respostas, só que no dia eu quem decido quem vai apresentar e quem vai arguir né, isso é uma coisa que eu faço sempre e tenho tido o retorno legal disso (P3a).

Olha, essa disciplina, apesar do conteúdo teórico um pouco pesado, a gente conta com uma forte participação deles, principalmente no momento do jogo, porque eles começam a ver a teoria aplicada no jogo e isso muda completamente o comportamento da sala [...] Então são conteúdos, discussões, enviar os papers previamente pra discutir com eles. (P4a).

Eu busco justamente nas primeiras aulas, como eu disse, são iniciantes na universidade, então eles entram com senso comum aqui bem evidente, a gente ouve no discurso deles, um ou outro já é mais preocupado com isso, mas a gente tem que

fazer uma visão do coletivo. Então meu primeiro momento com eles é trazer o espírito atual do mundo, ou seja, a condição atual que a gente tá vivendo, eu pego um pouco assim deles, da realidade, aí a gente começa a discutir a consequência de uma mentalidade. Então eu vou trazendo um pouco dessa experiência do real, seja das questões particulares ou mesmo daqueles que já trabalham em empresas pra me explicarem se a empresa tem o básico, se a empresa tem coleta de lixo, tem um departamento específico de sustentabilidade, então eu vou pegando um pouco dessa experiência pessoal deles, da turma né, tentando filtrar um pouco isso pra depois eu aprofundar teoricamente a partir da base deles, e também eu tenho meu lado de professor que é de provocar muito os alunos a se envolverem com a temática, como eu já mencionei, se eles não pensarem agora em termos sustentáveis, eles vão ter que se redimirem com as gerações futuras, ou seja, os seus netos, bisnetos um dia vão, talvez um dia, vão amaldiçoar essa nossa geração, que a geração atual é a que tem a condição de mudança, que é exigido de nós atual que consiga dá consequência a esse projeto de uma economia mais sustentável né. Então, eu falo o seguinte pra eles: são vocês agora que tem essa obrigação, se as gerações anteriores não teve essa preocupação, é a nossa que tem que dá vazão a isso, tá nas mãos de vocês, muita responsabilidade, eu jogo um pouco pra eles pra que eles fiquem em choque, pra eles acordarem do senso comum, daí eu começo trazer estratégias: tem um clip do Pearl Jam que se chama *the evolution*, ele mostra esse homem predador por natureza e aí eu proponho uma leitura de um texto com a música e as imagens que tá no clipe que é bastante pesado assim, porque vai mostrando o homem destruindo a natureza, subjulgando outros povos, então eu coloco uma linguagem um pouco mais próximo, *rock and roll*, mas que também no *rock and roll* tem grupos que tem uma consciência ecológica, então eu tento trazer essa linguagem da geração deles, tudo isso que envolve uma necessidade de trazer esses dilemas da geração pra que eles sintam na pele que isso é verdadeiro, que a nossa classe média deixa os nossos jovens numa bolha, numa redoma de vidro que eles não sentem muito o impacto disso, pra que eles comecem a se preocuparem com isso (P6a).

Em seus depoimentos os professores P1a, P2a, P3a e P4a, responsáveis pela disciplina Gestão Estratégica Para a Sustentabilidade, explicam que a aula é composta pela apresentação da teoria e o uso do jogo “negócios sustentáveis”, sendo que cada bloco teórico é seguido de avaliações que realizam a checagem dos conteúdos daqueles blocos. Tem um júri, que atua a partir de uma dinâmica em sala de aula, centrada numa situação problemática. Dividem-se os alunos da sala em grupos que apresentam argumentos contra e a favor da situação problemática focada, sendo papel do júri tomar uma decisão, tudo isso à luz das teorias estudadas. Além disso, os professores trabalham com filmes, seminários e realizam provas (obrigatórias para compor a nota do aluno na Instituição A). O professor P6a que ensina a disciplina sustentabilidade, responsabilidade social e empresarial, declara que além de utilizar filmes e músicas em sua aula, se preocupa em gerar discussões que impactem os alunos diante das questões relacionadas à sustentabilidade.

As estratégias didático-pedagógicas são variadas e dinâmicas, e compondo essas estratégias tem se os **métodos de avaliação** dos alunos. Considera-se aqui que o conhecimento dos métodos de avaliação utilizados pelos professores da Instituição A permite

também verificar se os objetivos e os conteúdos das disciplinas condizem com suas estratégias de ensino.

Gestão ambiental é bem tradicional, prova parcial, prova final, só que ai eu faço estudo de caso, coisa que eu uso, tem atividades individuais que são as provas de avaliação e tem atividades em grupo, que são apresentação da ISO, tem estudo de caso com 18 páginas que eles têm que estudar com antecedência, e eu coloco umas questões que eles tem ai que se posicionar e entregar por escrito em grupo, e tem uma terceira que essa do artigo, que é um seminário dinâmico que eu faço. Em GES tem *check-question*, que é pra verificação do conteúdo, tem do jogo que é vivencia, e tem uma planilha enorme em que eles tem que colocar os dados e tem cruzamentos de várias coisas, com peso, enfim, que ali eles tem que cooperar, se eles não cooperarem eles vão mau no jogo, tem prova final e tem apresentação de case, que eles tem que escolher um case e avaliar (P3a).

Essa avaliação é outra coisa bem interessante. O conteúdo teórico nós checamos ele semana sim, semana não, com aquilo que nós chamamos de *check-question*, um roteiro com 10 questões de múltipla escolha, onde a gente tem chance de avaliar o quanto ele captou, depois ele é avaliado pelo jogo, depois ele é avaliado por um diário de bordo. Nós pedimos que ele coloque no papel qual é o momento inicial dele, como é que ele estava com relação a tudo aquilo e como é que ele está agora, em duas fases diferentes a gente analisa o diário de bordo e acaba tendo uma prova final. Então ele tem *check-question*, ele tem diário de bordo, ele tem duas fases de jogo e enfim a prova final. Eles são avaliados assim. Eles têm uma quinta avaliação que é: nós fazemos com que eles procurem empresas que tem um discurso de sustentabilidade e façam à luz do que nós estudamos, à luz da teoria a crítica disso. Vamos ver se a gente provoca essa inserção dele no mundo real, e não são raros os casos, muito pelo contrario, são frequentes casos onde eles descobrem que a empresa tem um discurso de sustentabilidade, mas não a realidade (P4a).

Aqui no caso dessa disciplina a gente tem um problema que ela é uma vez por semana, e aqui na Instituição A exige-se uma avaliação, uma substituição dessa avaliação, uma prova substitutiva né, e uma vista, que é pra discutir a prova com os alunos. O curso tem 16 semanas, então a cada avaliação eu perco três aulas teóricas, esse semestre então eu dei uma prova, que vai logo consumir três aulas e eu fiz uma maneira nesse semestre que eu tô aprofundando ainda que são apresentações de trabalho sobre empresas que se destacaram na questão da sustentabilidade do guia exame basicamente, e ao mesmo tempo pedi pra que eles procurassem empresas contrastantes, ou seja, que não são nem éticas, nem sustentáveis pra eles ter justamente essa visão que o mercado oferece pra eles. Bom, então a avaliação é no caso: uma prova baseada em leitura e discussões em sala de aula, também dou exercícios em sala de aula, mas sem valer nota, só pra eles discutirem, no caso lá da musica que eu falei, e esse semestre eu estou dando essas avaliações em grupo, de até 05 indivíduos, eles preparam o texto né, o trabalho teórico e tem apresentação com slides, data show, e eu deixei esse semestre o grupo decidir quem é que ia apresentar (P6a).

Os relatos dos professores P3a e P4a revelam que na disciplina Gestão Estratégica Para Sustentabilidade (GES) o processo de avaliação é baseado em um *check-question*, que se constitui num roteiro com dez questões de múltipla escolha e um diário de bordo, que propicia que os alunos avaliem como estavam no início da disciplina que como se desenvolveram

durante sua realização. Eles fazem também uma prova final e a apresentação de *cases*. Na disciplina do professor P6a o processo de avaliação é feito com uma prova baseada em leitura e discussões em sala de aula, aplicação de exercícios em classe, e trabalhos em grupos.

Como já destacado anteriormente, no tópico 6.1.1, o principal objetivo da disciplina GES é mostrar para o aluno uma visão diferente da lógica funcionalista no ensino da gestão. Objetiva fazer com que eles pensem a partir de outros paradigmas, alternativos ao dominante. Esse entendimento vai ao encontro do que Springett (2005) defende, ao propor que a educação para sustentabilidade nos cursos de administração envolva uma abordagem que traga mudanças em valores pessoais, e que suas propostas devam ir de encontro aos pressupostos hegemônicos da teoria ortodoxa da gestão, ou seja, do pensamento dominante (*mainstream*) na educação superior em gestão.

No que diz respeito à utilização de metodologias práticas de ensino, Figueiredo (2006) defende que a sala de aula deve ser um “palco” onde se discutem as ideias atuais e relevantes, sendo que para ele só assim é possível contribuir para a formação de pessoas elucidadas e críticas em relação aos assuntos contemporâneos, como é o caso da sustentabilidade.

É interessante destacar que a professora P3a, ao lecionar a disciplina de Gestão Ambiental adota estratégias didáticas “bem tradicionais”, com prova parcial, prova final, estudo de caso, atividades individuais e atividades em grupo, diferentemente das estratégias adotadas quando leciona GES. Para a professora (P3a) uma disciplina é tradicional e a outra não, ou seja, a disciplina GES é vista pelos professores como “A disciplina”, a mais importante, a que tem as estratégias de ensino e métodos de avaliação mais interessantes. Essa percepção ficou clara ao entrevistar os professores dessa disciplina especificamente. Isso leva a entender que a disciplina GES é vista como uma “estrela” dentro do curso de administração de empresas da Instituição A, uma disciplina que assume um caráter único no âmbito do curso. Baseado em Sterling (2004) pode-se dizer que isso continua limitando a inserção do tema no curso como um todo, pois ensinar sustentabilidade não se resume a agregar um novo conceito nas estruturas existentes e nos currículos acadêmicos, mas implica numa mudança de epistemologia permeando a cultura da instituição universitária e a prática educacional que ali acontece, e não apenas as estratégias de uma única disciplina. Além disso, a inserção do tema sustentabilidade nas disciplinas obrigatórias parece refletir uma lógica utilitarista, aparecendo como componente de gestão e vantagem competitiva, no sentido de atender principalmente as exigências de mercado (CARVALHO, 2011).

De acordo com Melo (2012) as práticas de ensino utilizadas pelos docentes, como por exemplo, jogos, produção de documentário, casos de ensino, simulações e resolução de problemas relacionados com a gestão organizacional sustentável, promovem a ideia de um ensino menos mecanicista, porém, algumas vezes essas práticas revelam, por parte dos docentes, preocupações de ordem instrumental, no sentido de adaptar o modelo clássico de gestão a uma conduta sustentável. Ou seja, os posicionamentos dos docentes ainda podem estar alinhados aos pressupostos do pensamento dominante da educação superior em gestão.

Além de indagar sobre as estratégias didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula, foi perguntado aos professores da Instituição A quais **tipos de reações as aulas despertam nos alunos.**

Eu peço *feedback* pra eles por escrito, todo tempo. “Eu odeio o jogo, eu não gosto”. Eles têm liberdade total de expressão pra fazer aquilo tá, e ai tem o pessoal que tem o comportamento mais agressivo, é muito legal de ver porque você consegue ver, ai eu tive uma mesa certa ocasião, que os alunos tinham um comportamento tão agressivo de mercado, que eles começaram a definir a questão regulatória, independente das regras que eu dei do jogo, eles definiram regulações para a aquele mercado porque eles sabiam que eles iam se matar ali né, então é um processo bastante interessante, muito positivo, a gente já teve *feedback* de empresa também, do nível que tá sendo dado. O pessoal fala assim ahh isso é pro pessoal aqui que tem MBA, vocês estão dando na graduação e a receptividade é super boa dos alunos, eles sofrem, não é mentira, porque na primeira etapa do curso a gente avisa olha se prepara porque no final vocês vão trabalhar com texto em inglês e quando chega eles vão ter que se preparar, então alunos com dificuldades séria em relação ao segundo idioma, mas de um jeito ou de outro eles vão se ajeitando (P1a).

Coisas do tipo assim: ahh professora muito legal, ahh mas já acabou, ahh vamos jogar hoje, ahh ficou bem mais fácil entender a teoria, são coisas que a gente escuta constantemente, no começo tava confuso, tava difícil, mas depois ficou bem mais claro, é isso [...] O jogo eles adoram, é uma atividade lúdica que eles saem da sala de aula, vão pra outra sala sentam cara a cara em mesa redonda né, seis participantes por mesa e brincam, simplesmente jogam, esse brinca entre aspas, e eles gostam da novidade, normalmente nós não oferecemos atividades fora da sala de aula, é pouco, muito pouco, em alguma visita técnica e isso é muito produtivo, eles gostam (P2a).

No começo eles ficam com certo receio de responder errado, mas eu trabalho com retorno positivo né, como eu disse, se ele falar dez coisas erradas e uma certa, eu me foco na certa, tanto é que é engraçado alunos que já foram meu alunos em outras disciplinas e me encontra em turmas que ainda não foram meus alunos, esses alunos falam desde o primeiro dia de aula, eles já sabem que minha intenção é que eles construam, talvez ele não racionalize, não articule, mas ele sabe que se ele errar eu não vou expor, humilhar, de jeito nenhum, e eu quero mesmo que eles tentem errar, que tentem mesmo que errando, e essa é a reação boa. Leitura ainda é um problema, então pra GES a *check-question* resolveu uma parte disso, por que eles tem que ler, senão não sabem responder as perguntas né, e elas acontecem por 30 minutos a cada fechamento de blocos de conteúdos. Ahh a resposta ao jogo é excelente, apesar que em algumas rodadas eles ficam: ahh agora já cansei, mas eu acho tem uma coisa engraçada na disciplina de jogo eles não faltam, tem várias aulas que é 100%, todo mundo ali, porque eles querem jogar, porque sabem se não jogarem eles vão perder

alguma coisa, a piadinha da semana o que aconteceu ali, vão perder, tem uma questão social mesmo, sabe, de que aconteceu isso, eu ganhei, fiz tal negócio, porque eles tem que ler os negócios e tal, eles discutem o jogo fora da sala, mas tem respostas negativas, por exemplo, esse semestre eu tive um aluno que manipulou o jogo o tempo todo, e eu fico muito preocupada, porque pra mim é uma coisa muito importante da atitude, eu realmente vejo os alunos como futuros colegas, e eu não gosto de ter colegas eticamente questionáveis, então quando ele é meu aluno isso me dói, eu tomo isso quase como pessoal. Quando essas respostas são negativas eu paro e penso: eu tenho que dar o meu melhor, se ele vai aproveitar ou não, mas esse menino me tirou do sério a ponto de dizer vamos parar a conversa por aqui porque eu não quero te mandar pra comissão disciplinar, ele é formando, vamos parar por aqui, você passou de todos os limites que tinha pra passar, essa é uma resposta negativa (P3a).

Existem muitas reações, por exemplo, na primeira fase a gente deixa eles muito a vontade e eles jogam de modo selvagem, competitivo, eu tenho que ganhar, até o momento em que eles se deparam com o seguinte problema: não tem mais recursos no mundo suficiente pra todo mundo porque é tudo modo selvagem. Se isso for instaurado ao pé da letra não dá, então eles começam a colaborar e aí eles fazem uma descoberta, na mesma aula eles fazem uma descoberta: quando eles colaboram todo mundo ganha mais, ele não foi prejudicado por colaborar, muito pelo contrário, o mundo lá que ele construiu, foi ficando travado por falta de recursos, porque alguém amealhou muito, então falta pra alguém, e que se aquele que juntou muito distribuísse sobraria mais de tudo pra todo mundo, esse é o grande ponto, eles vão descobrindo essas coisas (P4a).

Quando eu dou essas aulas, que eu uso uma linguagem um pouco mais a princípio, como eu disse, irônica, pra fazer com que eles percebam a maioria realmente reage de uma maneira positiva, eu vejo nos comentários, nas discussões que surgem em sala de aula, que eles realmente assim, têm uma preocupação com o planeta, afinal, é o nosso espaço único de vivência ainda, mas ao mesmo tempo eles se sentem um tanto não responsável pelo que acontece, daí eu retruco, mas o lixo que vocês deixam todos os dias sobre as mesas já é uma atitude que não tem uma sensação de espírito coletivo, de uma mudança, então se esperar por outro, como é o discurso de vocês até agora não vai acontecer nada, começa de dentro, de dentro de cada um, e aí justamente, essas reações que eu procuro suscitar pro aluno não achar que, ainda mais os brasileiros, que o nosso direito deve ser adquirido por aqueles que se importam, por aqueles que vão atrás e não por uma sociedade no contexto geral, de indivíduos conscientes e aí justamente que entra essa visão um pouco ainda de uma classe de jovens não engajados devido a essa super individualização que nós temos nesse mundo pós-moderno, pela falência do estado como fornecedor de valores coletivos, então, isso tudo é levado em discussão e eles acabam saindo dessa alienação que eles se encontram lentamente. Para alguns, até surpresa pra mim, diz que vai escrever livros sobre o tema, que adorou tanto, e alunos que estão ali achando que é mais uma coisa que ele tem que aprender pra esquecer, mas naquele 5% que aprende, se envolvem, que discutem é, eu acho que me satisfaço, não 100%, mas na realidade de uma universidade particular, um público-alvo de indivíduos que talvez não tenham pensado sobre isso de maneira profunda até hoje, eu já me satisfaço, eu me proponho para que todos entendam, por isso eu falo uma linguagem para que todos entendam, às vezes até ferir o aluno em seus valores enquanto cidadão, se ele deixa lixo na mesa, ele é culpado de uma mentalidade que ele reproduz, na verdade ele é consequência dessa mentalidade, que ele acaba sendo culpado por reproduzi-la na verdade, são boas reações que eu tenho (P6a).

A partir dos depoimentos acima se pode verificar que as reações dos alunos são diversas e dependem do tipo de metodologia utilizada pelos professores. As professoras P1a, P2a e P3a relatam que os alunos gostam muito da disciplina GES, especialmente por causa do jogo, por ser uma atividade lúdica, que de certa forma oferece uma experiência de ensino diferente do convencional. Além disso, as professoras observam que a presença dos alunos é quase 100%, que dificilmente eles faltam nas aulas do jogo. Porém, existem os alunos que não gostam do jogo, que cansam de jogar, conforme explica a professora P2a. Tanto na disciplina GES, quanto na disciplina do professor P6a a intenção é impactá-los para a realidade na qual se encontra o planeta, conscientizando-os de que cada indivíduo tem sua responsabilidade no que se diz respeito às questões que envolvem a sustentabilidade.

As formas de ensino que dominam os diversos níveis de formação têm gerado dificuldades e desafios principalmente no que diz respeito ao ensino relativo às questões ambientais (SCHOR; DEMAJOROVIC, 2001). Assim, foi perguntado aos docentes da Instituição A quais as **dificuldades e os desafios em ensinar sustentabilidade** no curso de administração de empresas.

O desafio é porque simplesmente as pessoas não acreditam né, e falam que é uma utopia, como é que a empresa vai abrir mão do lucro pra poder atender interesse dos outros, é uma questão utópica (P1a).

Eu acho que a sustentabilidade ela é muito estigmatizada, porque tem que assumir que sustentabilidade é um conceito ideológico, é outra forma de ver o mundo, de enxergar como o mundo funciona, então se você tenta simplesmente ir pelo lado instrumental do conceito, você vai esbarrar em alguns momentos em que você não consegue responder, então, assumir que é um discurso ideológico, é outra forma de pensar o mundo e a dificuldade é trazer isso pra uma realidade que é totalmente instrumental. Essa é a maior dificuldade (P3a).

Olha, o grande desafio é o seguinte: isso só aparece no sétimo semestre. Ele tem todo um apanhado de estratégia de competição e você precisa mudar essa mentalidade, então esse é o desafio: é mudar o modo de pensar, é mostrar pra ele que tem outra maneira de se produzir (P4a).

Eu acho que às vezes é assim: como é uma literatura específica de sustentabilidade, que é recente, talvez não tenha tanta coisa muito formatada, muito sistematizada ainda pra ajudar o professor né, livros e etc. e tal. No meu caso em particular, sustentabilidade é quase que tomada pela questão ambiental (P5a).

A dificuldade é, não só na sustentabilidade, mas no contexto geral no meu caso específico de trabalhar com esses alunos de 18 a 20 anos, é a princípio cativar neles o interesse na disciplina, que é importante que eles entendam que aquilo faz parte do currículo do curso, que aquilo faz parte de uma preocupação global, e como eu disse anteriormente, muitos quando entram aqui não percebem isso ainda, não tem uma opinião própria, então, no primeiro momento é nessa faixa etária levantar a vontade do conhecimento, a dúvida sobre os problemas que isso acarreta, o problema em si

que é a discussão da sustentabilidade, desenvolvimento sustentável [...] Dificuldade de ensinar, especificamente aqui em turmas grandes, no caso maior a dificuldade é a extensão da turma, mas eu tenho também turmas menores que também dão trabalho, ou seja, o primeiro momento é levantar no aluno o interesse e mostrar que pra eles aquilo é parte da formação geral do administrador, não é um pensamento que na hora que ele for trabalhar ele vai deixar isso de lado e vai cuidar do financeiro. Eu tento fazer com que eles entendam que essa temática agora ela é parte orgânica do administrador, ela tem que estar nele. Então, a dificuldade é em termos de quantidade de alunos em sala de aula e interesse. Os temas em si, eu não sinto dificuldade de trabalhar, são coisas que já me interessavam da minha área de conhecimento, o mais complicado é o outro te ouvir e você sentir o interesse do outro, e aí é trabalhar aproximação, o discurso, mas isso sem perder o foco na temática, nos conceitos e também na exigência que o aluno participe (P6a).

Os desafios e dificuldades relatados pelos docentes são bem diversos e abrangem características variadas. Para a professora P1a o maior desafio vem do fato dos próprios alunos - futuros administradores – não assumirem a relevância do tema nem acreditarem nas propostas que permeiam a sustentabilidade, principalmente no âmbito organizacional, onde o foco é quase exclusivamente o lucro. Sobre isso, Elkington (2012) alerta que os líderes empresariais e executivos não podem se interessar apenas pelos aspectos econômicos, de tecnologias e mercados, mas que devem definir novas visões para igualdade social, justiça ambiental e ética empresarial. O autor ressalta que o foco no âmbito organizacional não pode se restringir apenas à dimensão econômica.

Os professores P3a e P4a entendem que o maior desafio é que a sustentabilidade não pode ser compreendida de uma forma instrumental como tem sido abordada, nem como uma ferramenta estratégica de negócios, mas que os alunos a compreendam considerando suas complexidades, no sentido de que se trata de ter uma nova visão de mundo. Veiga (2010) vai além dessas tentativas de defender e definir uma determinada concepção de sustentabilidade, tendo em vista a banalização que se acometem com esse termo, e entende a sustentabilidade como um novo valor, que já está legitimado, um valor que tem em seu cerne preocupação com as condições de vida das próximas gerações. Não fica claro se os professores entrevistados na instituição A possuem esse entendimento, já que em suas falas sempre há uma preocupação em definir o termo sustentabilidade e transmitir essa definição para os alunos.

O professor P5a declara que o desafio está na literatura, a qual enfatiza demasiadamente o aspecto ambiental, deixando de articular o tema com outras dimensões. Já o professor P6a diz que o tema em si não se constitui num desafio e que a grande dificuldade consiste em aproximar o aluno das questões que dizem respeito à sustentabilidade.

6.4 Processos de aprendizagem social para sustentabilidade na Instituição A

Neste item são apresentados os códigos ou categorias que apontam os processos de aprendizagem vivenciados pelos coordenadores e docentes visando o fortalecimento da temática “sustentabilidade” no currículo dos cursos de administração na Instituição A. Tais processos foram analisados por meio dos pressupostos da aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009; SWARTLING et al., 2010) e dos pressupostos da aprendizagem social examinados a partir das lentes da aprendizagem organizacional (ELKJAER, 2000, 2003a, 2004a, 2004b). Abaixo, listam-se as categorias que surgiram a partir das entrevistas com os coordenadores e docentes, as quais serão descritas e analisadas a seguir. A ordem apresentada das categorias levou em consideração a frequência com que apareceram nos depoimentos: das mais frequentes para as menos frequentes.

- Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição
- Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições;
- Aprender a partir da investigação e reflexão;
- Aprender a partir de pesquisas e estudos;
- Aprender a partir da experiência, na prática;
- Aprender a partir da interação com os alunos;
- Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais
- Aprender a partir da preparação das aulas.

6.4.1 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição

O processo de aprendizagem social é permeado pela interação do indivíduo com o ambiente (ELKJAER, 2003a; 2004a), mas também pela interação entre indivíduos e grupos (HARMONICOP, 2003b). Um dos pressupostos desse tipo de aprendizagem está relacionado à capacidade que os processos sociais têm de fazer com que as pessoas compartilhem suas ideias e experiências e se tornem colaborativas (SWARTLING et al. 2010). Nesse sentido, a

coordenadora e os docentes da Instituição A relataram como compartilham ideias e experiências dentro da Instituição A.

Sustentabilidade era um assunto que já vinha sendo discutido. Por eu ser do ProADM a discussão ficou mais fácil quando eu assumi a coordenação mas o diretor também é do ProADM, o diretor da unidade. No ProADM existe digamos um protótipo de troca (C1a).

Nós damos o mesmo programa, nós damos as mesmas atividades, a única avaliação que a gente dá separado é na prova, o método de trabalho é o mesmo (P1a).

A gente tem além do ProAdm, que é o projeto de pesquisa voltado pra isso, que a gente compartilha pelo site, em reuniões, em livros e artigos né, eu tenho também um projeto de pesquisa que trata do tema sustentabilidade, temos aqui reuniões com os professores da graduação, com esse grupo de estratégia e outros, que a gente sempre, em todo semestre, pelo menos uma reunião a gente faz, senta, ver. Todo tempo estamos trocando (P2a).

Nós do grupo (grupo que ministra a disciplina GES) sim. No primeiro semestre especificamente em que a disciplina foi lançada, era diária, uma coisa impressionante, nós nos encontrávamos, a professora P1a principalmente, o professor P4a e eu nós mudamos essa disciplina a cada semestre... Porque todos os slides são feitos.. não tem slides que é de uma pessoa só.. Sempre tem alguma coisa de algum lugar que está vindo... Então o tempo todo a gente trocava, agora um pouco menos, mas mesmo assim nós tomamos decisões nessa sala mesmo (sala dos professores), rápida mesmo. No primeiro semestre nós fizemos intervenções durante a programação do semestre, duas intervenções grandes, nós mudamos o curso em algumas coisas (P3a).

Muita troca com a coordenação, muito, por exemplo, com professores porque a gente divide a sala de jogos. A sala de jogos é às vezes usada simultaneamente por duas turmas, então é o momento que o aluno tá jogando teoricamente o professor não teria o que fazer, mas tem porque você fica dando assistência pra cada uma das mesas, mas ao mesmo tempo sobra um tempo onde você começa a discutir as técnicas com o teu colega professor, isso é muito construtivo. Outra coisa que a gente faz em termos de interação de professor, e isso é bom pra nós e muito melhor para o aluno... Cada um de nós tem campos de conhecimento onde a gente se especializou ou está se especializando, o resultado, quando a gente chega num campo destes a gente junta as turmas e aquele professor especializado naquele assunto dá a aula, por exemplo, no início quando a gente recorda estratégia junta a minha turma e a turma da professora P3a e quem dá aula sou eu, mas quando vai encerrando o programa que a gente vai entrando em responsabilidade social corporativa quem dá aula é ela, então nós fazemos intercâmbio bem grande isso é muito positivo (P4a).

Há muitos espaços informais ainda, é no corredor antes de começar a aula, eu procuro conversar com outros colegas da sociologia, inclusive de estratégias didáticas pra envolver mais o aluno, pegar um pouco mais dessas temáticas, que aproximem mais a realidade do aluno, enfim...e ai eu vou tentado conversar com eles, escutar também, ver que exercícios que eles fizeram, quem estratégias didáticas eles construíram que deram certo, que resultado eles conseguiram[...] tem o Petrônio que eu sempre converso com ele, o que é que tá trabalhando, que discussões ele tá fazendo, enfim, a própria Janette, que é da pós-graduação e discute essa questão, mas ainda são espaços muito informais, eu gostaria que houvesse mais um espaço já previsto (P5a).

Aqui na Instituição A especificamente no CCSA os professores são bastante solícitos, há um coleguismo forte aqui, até mesmo porque é bem provável que alguns professores não tinham como função inicial essa disciplina (sustentabilidade), portanto tiveram que se desenvolver nela, teve que se aprofundar nela [...] ainda mais de colegas que trabalharam diretamente com o tema sustentabilidade, que é caso do Petrônio, não bem diretamente, mas ele trabalha a questão da economia global, que envolve esses conceitos, então eu me preparo assim, justamente buscando experiências com outros (P6a).

A coordenadora C1a e a professora P2a enfatizam que o tema sustentabilidade é assunto principal do projeto pró-administração (ProADM), e que os membros desse projeto compartilham suas experiências pelo site, em reuniões e em desenvolvimento de livros e artigos.

Os professores P1a, P2a e P3a, que ministram a disciplina GES, destacam que a dinâmica da disciplina possibilita compartilhamentos diários, por tratar-se de uma disciplina dividida entre vários professores. Isso faz com que eles troquem informações constantes, inclusive na sala dos professores e durante os jogos. Apesar de cada um ter sua área de conhecimento específica, a disciplina, que é partilhada entre eles incentiva o compartilhar e assim eles aprendem juntos, compartilhando tais aprendizados com os alunos (HARMONICOP, 2003b). O que se percebe é que esses professores têm a consciência da perspectiva do outros e dos mecanismos de interdependência que os cercam (PAHL-WOSTL; HARE, 2004).

Os professores P5a e P6a, de uma maneira menos enfática, relatam, no entanto, que eles buscam conversar com outros professores, especialmente os mais interessados com o tema sustentabilidade.

6.4.2 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições

Além do compartilhamento que ocorre dentro da organização, foi perguntado aos docentes e a coordenadora sobre o compartilhamento de experiências e ideias com outras instituições. Os trechos abaixo mostram as respostas obtidas.

Eu até final de semestre passado não tinha a menor condição de compartilhar experiências com outras instituições, porque eu tenho mais de 200 professores entorno de 5000 alunos e todos os problemas pra tratar, então era humanamente impossível fazer troca com outras escolas. A partir do final do semestre passado nós implantamos, estamos em implantação, eu tenho 04 coordenadoras adjuntas, então

elas estão na fase de assumir determinadas responsabilidades. A próxima etapa minha é justamente trocar experiências com outros cursos, coordenadores de outros cursos (C1a).

Não há troca. Segundo a dona do jogo é o primeiro projeto e único no Brasil implantado, então eu não tenho nem com quem trocar ideia pra falar a verdade (P1a).

Eu tenho sido assim chamada bastante pra falar dessa experiência, até por causa do aspecto do jogo né, a consultoria, eles acabam indicando que segundo eles a Instituição A foi a primeira instituição que aplicou em massa, massa, porque nós temos no sétimo semestre mais ou menos 250, 300 alunos, no sétimo que é onde essa disciplina ocorre, e... Então, ehh... Eles acabam me chamando, ah vai apresentar uma palestra na jornada empreendedora, não sei onde, então várias vezes eu acabo passando e nesses encontros os professores acabam perguntando, mandam e-mail, alunos também, alunos se interessam muito, temos uma colega que é a Natasha que dá aula em Santo André, e que eu fui dar uma palestra sobre esse tema em uma semana que eles tinham, e eu recebi vários e-mails de alunos perguntando... Mas mais formalizado só pelo ProAdm (P2a).

Não. Estamos em fase de aperfeiçoamento da disciplina (P3a).

No momento não. Só o contato via aluno mesmo. Eu acho que é o próximo passo (P4a).

A gente busca referências nas ONGs, Instituto Ethos, entre outros, mas que tenha certa assessoria não. Eu até trabalho o Instituto Ethos, as suas prerrogativas, mas o que a gente tem de vez em quando são palestras que vem de fora e se tornam complementares a disciplina, nesse semestre teve, acho que em maio teve uma palestra, os alunos são orientados a frequentar, não é obrigatório, mas entra como hora-atividade. Assim, da Instituição A com outras instituições a gente não tem nenhum convenio, nenhuma assessoria, nada. Só os professores aqui da casa mesmo que desenvolveram o plano de ensino, a ementa, e focando no que o curso observa desses alunos, o que o curso pretende de formação acadêmica, essa base inicial, filosófica, sociológica, psicológica e a sustentabilidade entra como uma parte mais da sensibilidade, da formação geral (P6a).

Esses depoimentos indicam que, de acordo com a coordenadora C1a e os docentes, não há compartilhamento de experiências e ideias com outras instituições. Apenas a professora P2a relata que é sempre chamada para falar da dinâmica da disciplina GES em outras instituições, e que o compartilhamento que ocorre é por meio do ProADM, projeto que tem parceira com algumas instituições de ensino do país.

6.4.3 Aprender a partir da investigação e reflexão

Uma das condições para a aprendizagem, segundo o pragmatismo de Dewey, refere-se ao desenvolvimento das habilidades intelectuais da investigação e reflexão (ELKJAER, 2003a). De acordo com Elkjaer (2003a) o processo de investigação começa com a percepção

de que algo está errado, ou seja, da existência de algum problema no que diz respeito a um fato da vida cotidiana ou da ciência. Tal processo envolve reflexões sobre a resolução de problemas, o que desencadeia novas experiências e leva a construção de novos conhecimentos.

Os docentes P1a, P3a, P4a e P5a relataram algumas situações envolvendo reflexões, as quais resultaram em novas aprendizagens.

Engraçado que há 13 anos eu dou aula de estratégia de negócios e tendo contato com esses conteúdos todos, isso começou a me causar desconforto, certo questionamento, porque no fim das contas a minha formação... Porque eu trabalho há 18, 20 anos com estratégia, a minha formação toda foi na lógica extrativista, como é que eu ganho do meu concorrente, e de repente eu me vejo diante de uma coisa que eu tenho que defender a desconstrução desse discurso. Então foi uma coisa que me pegou nas crenças que eu tinha, na discussão da competição, transformou essa minha discussão como eu sendo profissional de estratégia, como eu sou já há 20 anos, eu dou aula há 13 mais sou da área há 20 anos (P1a).

Nossa, é engraçado você perguntar sobre meu interesse em sustentabilidade, porque eu tenho feito uma reflexão sobre isso, porque minha formação é muito forte na graduação. Nos primeiros anos, meus dois, três anos como professora, ou melhor, da graduação, do mestrado, da minha vida profissional, fora da academia é muito forte também em marketing, muito forte, só que chegou um momento na minha vida em que, primeiro eu não concordava com algumas coisas, por exemplo: eu lembro claramente em dar aula de marketing em 2001 e quando eu explicava segmentação, e eu explicava por classe, e quando eu chegava nas classes D e E, eu riscava, eu dizia essas não existem, e aquilo me dava uma sensação horrível de dizer aquilo, e Prahalad foi mais esperto do que eu e enxergou a riqueza da base da pirâmide. E aí minha visão de mundo, pra quer que eu era professora, tinha minha questão de visão de mundo [...] coincidentemente na época eu fui convidada a participar de um projeto social na universidade que eu lecionava, em que eu coordenava a área de centro desse projeto do governo federal [...] eu comecei a orientar alunos por essa minha vontade, então num determinado momento eu estava numa extensão, num projeto, que se chamava projeto civil voluntário na graduação, orientando alunos de marketing social, consumo sustentável e responsabilidade social corporativa. Foi tudo em função do tema (responsabilidade social e corporativa), foi a partir daí (P3a).

Olha, eu acho que eu tive um aprendizado na mesma linha dos alunos, refletindo e vendo uma outra maneira de conduzir uma empresa. Passei uma vida conduzindo empresas meramente por uma visão econômica, uma visão de maximização de lucros, eu passei minha vida fazendo isto, eu tive que mudar minha visão, desenvolver muito nesse aspecto [...] Eu diria pra você que é um processo difícil, porque você está quebrando um paradigma de uma vida toda, então é um processo difícil sim, você quebrar aqueles paradigmas que você defendeu sabe? E começar a defender novos, mas isso tem um lado extremamente positivo, que você começa a questionar e refletir sobre valores, comportamentos, uma série de coisas desse tipo, mas foi muito bom (P4a).

Não é o caso de estar discutindo sustentabilidade que me fez aprender, mas o fato de ter colocado como um dos objetos da minha reflexão, da minha própria pesquisa e do meu diálogo com os alunos, questões gênero, questão racial, daí eu fui aprendendo bastante, mas não necessariamente sobre sustentabilidade, aí eu volto pra minhas inquietações, talvez muitos erros aí ou coisas que eu teria que melhorar,

é... de como fazer uma conexão mais clara pra mim mesmo e pros alunos desses debates que já são clássicos na sociologia com a sustentabilidade, então na verdade não foi a sustentabilidade que me trouxe aprendizado sobre essas questões, foi a reflexão sobre elas que foram me trazendo aprendizado e ainda me falta aprender como conectar mais isso com a questão da sustentabilidade [...], mas o que eu tenho aprendido muito a me recolocar como educador.. e de alguma maneira esses temas da sustentabilidade no viés social flui muito mais, e eu aprendo bastante quando eu coloco os alunos em debate, quando eu provoço eles pra discutir, quando eu dou abertura (P5a).

A professora P1a, diante da situação de elaborar uma disciplina, que tem objetivo de mudar a visão dos alunos, mostrando para eles uma lógica diferente da funcionalista no ensino da gestão, fazendo com que eles pensem em outros paradigmas alternativos ao dominante, sentiu-se desconfortável. Segundo ela toda sua formação foi desenvolvida por essa lógica e, agora, ela sente necessidade de desconstruir essa visão e aprender uma nova. Diante dessa situação e refletindo sobre sua formação e tudo o que havia aprendido no decorrer dos anos, ela conseguiu desenvolver um novo olhar para as questões organizacionais.

O depoimento do professor P4a também mostra que ele aprendeu sobre sustentabilidade a partir da reflexão que fez sobre o tema, passando a ver a gestão além da maximização dos lucros e da lógica funcionalista. De acordo com P4a esse processo resultou na aprendizagem de novos valores, comportamentos e pensamentos.

A professora P3a expõe como ocorreu o seu envolvimento com as questões da sustentabilidade e revela que, foi a partir de uma inquietação com algumas questões da área de marketing, que ela passou a refletir sobre o tema e sobre seu papel como professora, levando-a a se interessar pela responsabilidade social e corporativa e também pela sustentabilidade. O professor P5 revela que ter colocado o tema sustentabilidade como objeto de suas reflexões, fez com que ele aprendesse mais sobre ele.

Examinando esses depoimentos nota-se que as reflexões desenvolvidas pelos docentes a partir de situações, problemas e inquietações promoveram aprendizagem para o campo verbal e consciente, tornando possível o seu compartilhamento com outros indivíduos (ELKJAER, 2003a), neste caso os alunos.

6.4.4 Aprender a partir de pesquisas e estudos

Além dos processos de investigação e reflexão, alguns docentes relataram que aprenderam e aprendem por meio de pesquisas e estudos, conforme descrito nos trechos de entrevistas abaixo.

Aprendi muita coisa (risos). Aprendi a estudar, aprendi outras linhas de pensamento, tive que sair um pouco só da administração e entrar em filosofia, em economia, em sociologia, em ecologia e isso é tudo. Eu estou aprendendo, tem metodologias que eu não conheço tão profundamente, mas tem metodologias específicas que tratam disso, como a teoria u, como uma metodologia de fomento da sustentabilidade, enfim... Ainda tem muito que aprender [...] Eu leio né, os autores, casos práticos, artigos, livros, procuro ficar sempre atenta no que tá saindo deste assunto, focado em estratégia, porque esse assunto está sendo muito falado, tem muita coisa, então, eu procuro selecionar as bases científicas e algumas associações de classes, representações de mercado, mas significativas, pra ver a prática, teoria e prática (P2a).

Minha primeira preparação foi se inteirar de todo esse conteúdo teórico que vem lá do Porter, do Barney, bem clássico, pra chegar aos autores mais atuais. Então a primeira preparação foi bem teórica, depois teve toda preparação com relação ao jogo... Mas é uma preparação diária (P4a).

A base é a leitura, estudo dos temas, discussões [...] então o preparo é justamente assim é... Eu tentar compreender o assunto e relacioná-lo com a realidade, buscar também dar realidade aos temas que eu possa complementar (P6a).

Lendo o depoimento da professora P2a observa-se que ela relata que buscou conhecimento em outras áreas, mas que ainda tem muito que aprender. No mesmo sentido o professor P4a afirma que sua aprendizagem é diária e que, no início da disciplina, teve que aprender tanto o conteúdo teórico quanto aprender sobre o jogo usado como recurso didático.

O professor P6a ressalta que busca compreender o tema sempre tentando relacioná-lo com aspectos da realidade. Essa postura corrobora com os argumentos de Jacobi, Tristão e Franco (2009) de que a aprendizagem social se constitui num processo de reinterpretar saberes e conhecimento, promovendo ganho não só no âmbito individual, mas também coletivo, ou seja, um processo de aprendizagem colaborativa. O professor P6a busca relacionar os temas com a realidade, para que o assunto fique mais aceitável para os alunos. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem dele parece colaborar com a aprendizagem dos próprios alunos.

6.4.5 Aprender a partir da experiência / na prática

Na teoria da aprendizagem social fica claro que a experiência também é reelaborada enquanto produto da aprendizagem, envolvendo uma relação contínua entre indivíduo e

ambiente (ELKJAER, 2003a; 2004a). Entende-se aqui que o indivíduo aprende em situações sociais, por meio de sua prática, no processo que envolve reorganizar e reconstruir sua experiência (ELKJAER, 2000). Assim, o contexto organizacional e os indivíduos que compõem a organização estão, continuamente, imersos na tarefa de aprender, conforme mostram os relatos abaixo.

A necessidade de mobilizar os professores houve um foco muito grande em preparar os professores das disciplinas e agora nós estamos pensando em como preparar os demais professores, pra que eles entendam que não é só a questão da disciplina e isso vale pras três linhas que eu te falei: empreendedorismo, sustentabilidade e diversidade. Tem que preparar todo mundo e existe uma dificuldade pra preparar professor, porque via de regra ele acha que sabe tudo, porque ele é professor. É um grande desafio trabalhar nesse aspecto [...] Então, eu aprendi, especialmente neste processo, mas juntado os outros dois também e que a maior dificuldade pra ser fazer é a lida com o professor, não é com aluno, nem com a instituição. O professor ele é a pessoa que mais nos ajuda porque eles que está junto aos alunos, mas ele também é pessoa que mais dificulta porque por mais que você defina, feche acordos com o professor, quando ele fecha a porta da sala ele faz o que ele quer, e se ele não tiver a fim de usar uma determinada estratégia, ou não trazer exemplos que relacione questões sustentáveis né... tudo que vai dar trabalho... Ele prepara a aula dele e ele não quer ter o trabalho porque ele dá muita aula (C1a).

Eu acho que independente do tema pra falar a verdade, o aprendizado foi ter tido a possibilidade de implantar uma ideia e operacionalizar uma ideia, esse foi o principal ganho, como professora (P1a).

A própria disciplina me fez aprender a ter um olhar mais ético sobre os outros, um olhar mais de cobrança também [...] Eu estou trabalhando com adultos, de fazer com que eles entendam esses mínimos básicos da educação em relação ao lixo, por exemplo, a água, as condutas cotidianas que façam com que os indivíduos se aprofundem na noção de cidadania em si e possa cobrar dos outros. Aqui na Instituição A eu não posso cobrar de maneira coercitiva, mas eu peço a eles pra eles observarem esses atos individuais nas famílias e tentar levar as famílias as discussões. Alguns alunos me devolvem, me falaram isso, alguns pensam em implementar no prédio onde moram, nas reuniões lá.. coleta seletiva. O aprendizado nessa disciplina é de cada vez mais eu me importar com essas discussões atuais (P6a)

A coordenadora do curso (C1a) relata que a preparação dos professores para ministrar a disciplina GES e a preparação dos demais docentes, no sentido de alinhá-los com as três linhas principais do curso, fez com que ela aprendesse que não é fácil lidar com o professor. Segundo ela os docentes, dentro da organização, possuem certa “autonomia”, conforme ela diz: “quando ele fecha a porta da sala ele faz o que ele quer”. Ou seja, por mais que a Instituição juntamente com a coordenação os instiguem para que esses temas permeiem os conteúdos das aulas, com exemplos e exercícios, quando os docentes estão em sala de aula, eles têm autonomia para ministrar suas disciplinas conforme planejaram. Para a coordenadora

a maioria dos professores está sobrecarregado com aulas, e conforme ela diz “eles não querem ter mais trabalho”. Essa prática diária de lidar com os docentes, de mobilizá-los em relação ao tema sustentabilidade e em relação a outros temas, resultou em uma aprendizagem para a coordenadora. Uma aprendizagem que foi construída socialmente, a partir da percepção e reflexão dela em relação aos comportamentos dos docentes.

A professora P1a diz que seu aprendizado foi resultado do processo de implantação da disciplina GES. Já o professor P6a explica que a própria disciplina o fez aprender, ou seja, todas as suas ações envolvidas com a tarefa de ministrar a disciplina culminaram em sua aprendizagem em relação ao tema.

Os processos de aprendizagens relatados mostram que, por meio das práticas diárias e das relações sociais dentro da organização, os indivíduos aprendem. Isto significa que aprender não envolve apenas aquisição de conhecimento, mas também os mecanismos sociais que se estabelecem para propiciar a relação entre indivíduo e meio ambiente (ELKJAER, 2000). É possível perceber nos relatos acima, conforme preconiza Elkjaer (2004a, 2004b), que a aprendizagem individual e organizacional é construída ao mesmo tempo, envolvendo situações, eventos, e todos os aspectos que podem ser tratados no âmbito tempo e espaço.

6.4.6 Aprender a partir da interação com os alunos

Elkjaer (2000) entende que qualquer processo de aprendizagem é resultado da interação entre o indivíduo e o meio ambiente, envolvendo o desenvolvimento e a mudança do ser humano. Com esse pressuposto da aprendizagem social, entende-se que os processos educativos (a sala de aula, por exemplo) acontecem por meio das relações entre os sujeitos (professores e alunos) e desses com o seu meio, gerando assim um conhecimento que é socialmente construído (JACOBI, 2003). Os relatos abaixo confirmam essa ideia.

Eu acho que os alunos fazem perguntas as vezes que você nem imagina que eles entendem, muito legal... Com os cases, eu aprendo muito com os cases que eles trazem, porque eles realmente escolhem as empresas que eles trabalham, tem essa coisa também, porque no sétimo semestre eles já estão nas empresas, e eles trazem as coisas, dados que você não teria acesso, e eles abrem isso pra mim... Eu acho que é onde eu mais aprendo (P3a).

Eu lembro uma vez que eu estava fazendo uma discussão sobre gênero, caminhando pela sala, circulando entre os alunos, e um aluno levantou a mão e falou: professor posso fazer uma pergunta? Eu falei pode. O senhor está falando ai sobre essas questões de gênero e eu estou vendo ai na sua mão, que o senhor tem uma aliança, o senhor é casado, eu falei sou casado. O senhor coloca em prática na sua relação, no seu casamento, tudo isso que você está dizendo sobre desigualdade de gênero? Eu estava falando da mulher ter que redefinir os papéis domésticos, redistribuir as tarefas domésticas para que ela possa desenvolver a sua carreira com mais tranquilidade, se ela é muito vítima de uma dupla jornada de trabalho, enfim, eu estava debatendo tudo isso e ele colocou aquela questão. Eu falei, poxa, acho sua pergunta excelente, nem todas as pessoas das áreas sociais praticam aquilo que estudam, tem muita gente que fala de democracia e é autoritário na sala de aula, mas eu sou uma pessoa que eu tento colocar muito em prática as coisas que eu falo, meu discurso e as coisas que eu leio, que eu estudo né, ai fui falando algumas coisas pra eles, e essa é uma questão que eu nunca esqueci, então eu aprendo com a forma como os alunos me questionam, como os alunos colocam em cheque as minhas interpretações sobre a sociedade, com perguntas as vezes ingênuas, outras vezes mais complexas, com pontos de vistas diferentes do meu, eu aprendo inclusive que você tem que ter muitas vezes “paciência”, “estômago” pra acolher posições que você considera homofóbicas, racistas, mesmo que seja um racismo muito difuso, mas que você não pode chutar o pau da barraca, você tem que colher aquilo e devolver pro aluno, as vezes com pergunta, as vezes abrindo reflexão, enfim, aprendo a ser um melhor educador, na medida que eu abro esses temas em sala de aula e coloco os alunos em discussão (P5a)

Analisando esses relatos é importante destacar que a professora P3a explica que, pelo fato dos alunos já estarem trabalhando, eles trazem informações de dentro das empresas, o que proporciona aprendizagem para ela e para os demais estudantes. O professor P5a diz que aprende a partir dos questionamentos feitos pelos alunos, pois assim ele tem oportunidade de colocar em cheque suas interpretações sobre a sociedade. O reconhecimento de que o professor também aprende com os alunos, por parte desses dois docentes, legitima um dos pressupostos da aprendizagem social que é a consciência das perspectivas uns dos outros e a compreensão da interdependência mútua entre indivíduos (PAHL-WOSTL; HARE, 2004).

6.4.7 Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais

De acordo com Elkjaer (2003a) quando a aprendizagem é vista pela perspectiva das relações sociais, como é o caso da aprendizagem social, ela se move para uma área na qual existem tensões e conflitos. A coordenadora da Instituição A revela que nos anos em que está à frente da coordenação do curso aprendeu a respeito do professor, por meio de alguns conflitos e da tensão que permeia esse sujeito no âmbito organizacional. Esta situação se expressa no trecho de entrevista, a seguir.

O que eu aprendi é que o professor é alguém sobrecarregado, via de regra desmotivado, a maioria dos professores de graduação na administração é profissional de mercado que está aqui pra fazer umas horinhas a mais, são pouquíssimos professores, como eu que são dedicados, então, existe uma sobrecarga do professor e você tem que resolver essa equação pra trazer coisas novas, então eu acho que a coisa que eu mais aprendi foi isso, nesse processo, que eu preciso considerar que o professor é alguém sobrecarregado, com dificuldades de tempo, a maioria fez mestrado há 1900 e nada, nunca mais pegou numa pesquisa, publicou, não gosta de ler, não adianta passar texto, *paper* que ele não vai ler, então eu tenho feito vários seminários com os professores, eu aprendi que não adianta eu dizer é assim que nós temos que fazer, eu preciso meio que vender a ideia, convencer, trazer junto e isso faz com o processo fique lento (C1a).

A coordenadora C1a explica a dificuldade que está implícita no relacionar-se com o professor dentro da instituição. Essa dificuldade pode ser explicada por meio da ideia de Strauss, de que as organizações são como arenas de mundo sociais, que se desenvolvem entre os membros no contexto da organização (HYUSMAN; ELKJAER, 2006). Ou seja, a coordenadora do curso e a coordenação que ela representa é uma arena, que tem seus objetivos, compromissos e acordos variados. Já o professor pode ser entendido como parte de outra arena dentro da organização a qual também tem seus objetivos, compromissos e acordos.

Essas diferentes arenas, esses diferentes mundos sociais, que coexistem no âmbito organizacional, propiciam tensões e conflitos, como no caso explicado pela coordenadora, de que ela tenta envolver mais os professores, mas não consegue, por se tratar de indivíduos sobrecarregados, que trabalham para complementar sua renda com hora-aula e não desenvolvem pesquisas. Pode-se então entender que tais tensões e conflitos fazem parte do aprendizado da coordenadora C1a.

6.4.8 Aprender a partir da preparação das aulas

Apenas a professora P3a mencionou que aprende a partir da preparação das aulas. Para ela “A preparação para dar aula me ensina muito, de um tema que é tão grande, como que faço pra ficar ali, palatável na sala de aula (P3a)”. Isso não significa que os outros docentes não aprendam com a preparação de aulas, mas que só uma professora reconheceu esse tipo de aprendizagem.

6.5 Opiniões dos alunos do curso de administração de empresas da Instituição A

6.5.1 Estrutura curricular do curso de administração de empresas da Instituição A

Buscando compreender a visão dos alunos a respeito da inserção do tema sustentabilidade no curso de administração de empresas da Instituição A, este tópico apresenta a opinião do alunado focando, em primeiro lugar, a importância do tema sustentabilidade para a formação deles como futuros administradores para, a seguir, trazer a visão dos entrevistados a respeito do currículo do curso por eles vivenciado. Em terceiro lugar examina-se o significado que eles atribuem às disciplinas que tratam temáticas relativas à sustentabilidade - Ética e Cidadania; Sustentabilidade e Responsabilidade Social nas Organizações; Gestão Ambiental e Gestão Estratégia para a Sustentabilidade - e, finalmente, os conteúdos trabalhados nessas disciplinas.

As opiniões dos alunos sobre **a importância do tema sustentabilidade para a formação deles como futuros administradores** são expressas nos trechos de entrevistas a seguir.

Eu acho importante porque a maioria das empresas já se interessa por esse assunto e por mais que a gente tenha pouco contato durante a graduação, a gente tem que ter uma noção, então quando a gente entra no mercado de trabalho, a gente já tem uma noção sobre o que é. Talvez quando entre numa empresa eles possam passar outras coisas, mas você precisa ter no mínimo uma noção pra isso (A2-1A).

Meu ponto é que as melhores empresas hoje elas são muito focadas nessa questão do verde né, de você fazer alguma coisa, mas você vai consertar de alguma forma sustentável, entendeu?! Você pode, sei lá, como é que eu vou explicar isso. Você pode fazer um dano, mas você vai consertar de uma forma sustentável, tem muitas empresas as melhores hoje, elas se ligam muito nessa questão do verde que é importante (A5-1A).

Com certeza. Na verdade a Instituição A preza muito o fato dos administradores acabarem sendo empreendedores, e é importante até você saber, pra que se você for abrir uma empresa, o que você vai ser pra ela e o que o mercado espera como uma empresa (A1-1A).

Eu não sei necessariamente se a maioria das pessoas pensa em abrir a própria empresa.. Se as pessoas que fazem esse curso pensa nisso. Eu acho que se alguém tem essa visão é super importante pensar do lado da sustentabilidade já que é o que as empresas tem que fazer tipo... de importante pra ter uma boa imagem no mercado, pra poder ter retorno no mercado, seria isso, seria aplicar a sustentabilidade no seu próprio negocio (A4-2A).

É importante porque o mercado de trabalho exige, se a gente tiver nas empresas isso é importante (A1-2A).

Eu acho que o administrador tem que ter essa noção de sustentabilidade pra qualquer tipo de mercado, independente se ele vai ser um empreendedor ou se ele vai ser um funcionário, porque uma empresa também não vai querer um funcionário que desperdice os recursos de modo inconsequente, que isso vai trazer um prejudicial pra empresa, então eu acho importante nas duas partes assim (A5-2A).

Eu acho que é crucial porque nós vamos gerir pessoas né, o conhecimento, a visão de sustentabilidade que nós adquirimos na faculdade a gente vai repassar né, eu acho que é crucial (A3-3A).

Eu acho que é até bom pra alavancar a carreira, pra gerar novas ideias, porque essa coisa de criação de novos negócios, do empreendedorismo, acho que a sustentabilidade ajuda muito a isso, por exemplo, essa última matéria que a gente teve, essa coisa da visão estratégica para sustentabilidade, então, como que eu vou usar isso pra melhorar meu negócio, pra trazer uma ideia nova na empresa pra me alavancar... Então eu estou num cargo mais baixo, talvez se eu trouxer uma ideia voltada para sustentabilidade pra empresa, mostrar que aquilo além de gerar economia, vai gerar um marketing, que as pessoas vão ser movidas por aquilo e que vai ter uma certa tendência afetiva com aquela empresa, e mostrar que isso vai trazer um resultado, eu posso além de trazer benefícios pra empresa, eu trago benefícios pra mim também. Então eu preciso usar isso de forma estratégica olhando um todo, o seu benefício, o benefício da empresa e da sociedade (A6-3A).

Desde criança a gente ouve que a gente é a geração que vai mudar o mundo e tudo mais, eu acredito bastante nisso e eu acho que é muito importante porque a gente tem que partir do pressuposto que o cliente tem outro tipo de preferência e dentro dessas preferências está a empresa sustentável. Se tiver acessível pra ele, com certeza, eu acredito que o cliente vai optar pela alternativa sustentável (A1-3A).

Eu acho importante, mas ao mesmo tempo não é relevante, hoje em dia nas empresas, na realidade, sustentabilidade não está na veia ainda não. Dificilmente eu toquei nesse assunto na minha empresa, ou quase nunca. Eu não tive oportunidade de trazer o que eu aprendi aqui pra lá, então assim... É um ponto importante, porque se um dia for exigido de mim eu sei, mas no momento eu não sei se isso é um grande diferencial pra mim como administradora, porque o mercado não está preparado pra exigir isso, não demanda isso, minha opinião, eu acho (A2-4A).

Eu tive duas experiências com a Kimberly: uma foi com a atualização do site, da marca, não de Neve, mas de outra área que eu estava... E a gente alterou o site e criou uma aba só de sustentabilidade, então eu consegui enxergar as coisas que eu vi na faculdade e vê as ações que a empresa faz e montar o texto e ajudar. O embasamento teórico foi importante pra isso; e a outra experiência de Neve, por um Brasil mais verde, que ele tem nessa marca a sustentabilidade. Tem até uma menina, uma analista que ela só cuida da parte de sustentabilidade da marca (A4-4A).

Na minha área está sendo incorporada a estratégia de posicionamento de portfólio, então o portfólio está tentando incorporar, pelo menos por certo período só produtos que são considerados sustentáveis de acordo com alguns critérios que eles mesmo estipularam, só que isso ainda é uma protótipo, não foi desenvolvido ainda (A1-4A). Na minha área de finanças eu não vi uma aplicação prática, mas assim, dentro da empresa, eu percebo que esse tema é extremamente relevante pra empresa, é... Ela investe mesmo bastante assim em questão de inovação pra mais sustentáveis, tem inclusive feiras que eles mostram os novos produtos, com as novas tecnologias, visando mesmo a sustentabilidade, porque é uma indústria química, então tem bastante coisa pra abordar de sustentabilidade (A3-4A).

Como administrador eu preciso pensar a longo prazo, se pensar que a maioria das empresas fecham com até 5 anos de existência, você ver que elas não pensam de forma sustentável, nem a longo prazo. Você aprende várias coisas, você tem que saber conciliar os três pontos do tripé pra poder ter os seus recursos, se você lida com recursos naturais, você precisa ter eles a longo prazo, porque daqui há 20 anos você vai precisar dessa matéria prima, a não ser que você descubra outra, você precisa ganhar dinheiro e ajudar a sociedade também, porque é a mão de obra da sua empresa, você precisa da sociedade (A2-5A).

Eu acho que é importante porque tá bem ligado a questão da vantagem competitiva, de administrar os recursos da melhor forma, então, é fundamental você desenvolver isso dentro da empresa pra que exista, tenha um futuro (A1-5A).

As opiniões dos alunos em relação à sustentabilidade e a formação deles como futuros administradores são diversas. Os alunos A2-1A, A5-1A e A1-2A destacam que as empresas estão focadas e interessadas nessa questão, ideia que, de certa forma, remete a afirmação de Siebenhüner e Arnold (2007) de que as organizações começaram a repensar seus produtos, processos e estratégias a partir da propagação de diversos cenários da degradação ambiental. Os alunos A1-1A e A4-2A lembram que uma das possibilidades de atuação do administrador de empresas é montar seu próprio negócio, e para isso é importante que ele considere as questões de sustentabilidade, tendo em vista principalmente o sucesso do negócio e a vida útil da empresa.

A aluna A6-3A entende que trazer, na sua formação como administradora, conhecimentos sobre as questões de sustentabilidade, ajuda a alavancar sua carreira, pois tais conhecimentos podem se constituir numa vantagem competitiva no mercado de trabalho, um diferencial em seu currículo. A aluna A3-3A lembra que eles como administradores serão gestores de pessoas, que tem o papel de transferir conhecimentos.

A aluna A2-4A cita sua experiência profissional e diz que as questões que envolvem sustentabilidade não são relevantes e que o mercado ainda não está preparado para lidar com elas. Já as alunas A4-4A, A1-4A e A3-4A conseguem perceber que essas questões estão presentes nas empresas em que trabalham. A aluna A4-4A revela que o embasamento teórico visto na Instituição A ajudou em uma de suas atividades no trabalho.

Essa diferença de visão pode estar relacionada ao tipo de negócio no qual as alunas atuam ou até mesmo a sua área de trabalho na organização. Apesar dessa diferenciação cabe lembrar que a Declaração de Tbilisi recomenda que a educação ambiental ou o ensino da sustentabilidade deva ser direcionado para alguns grupos de profissionais específicos, dentre os quais destacam os administradores.

As opiniões dos alunos sobre **o currículo do curso de administração de empresas em relação ao tema sustentabilidade** indicam os aspectos positivos e negativos e aqueles que poderiam ser focados de forma diferente na grade curricular desenvolvida Instituição A. Tais opiniões estão descritas a seguir.

Na realidade o que a gente tem ouvido dos professores que a disciplina gestão estratégica para sustentabilidade é uma matéria nova. Ela ainda tá se moldando as necessidades do mercado e dos alunos. No que eu aprendi, eu achei que a grade estava legal, que abordou bastante coisa interessante. Eu acho que tá dentro da expectativa, quem quer mais vai buscar, não dá pra aprender tudo na faculdade (A4-1A).

Na minha visão, a gente teve gestão ambiental foi o que? Quinto, sexto semestre. eu achei que foi meio tarde assim... hoje eu vejo é tarde você ter uma matéria dessa... tudo bem que não pode ser no primeiro ano, porque só tem molecada, eu entrei aqui com 17 anos, eu assumo, eu era moleque, então eu acho que a partir do segundo ano é legal você ter pelo menos uma visão do que é sustentabilidade pra você desenvolver ao longo do curso [...] deve vira um hábito seu já a desenvolver, então fica mais fácil, porque você aprender nos últimos anos meu, vai ter matéria só (A7-1A).

Você pensa de forma diferente em várias vezes. Sustentabilidade ambiental, sustentabilidade corporativa, se você tem isso mais cedo, você começa a desenvolver isso na sua mente, antes (A5-1A).

Eu acho que é suficiente. É suficiente sim porque tem outras disciplinas que já tem um tópico que inclui sustentabilidade aqui, ai tem outra disciplina que inclui outro tópico (A1-2A).

Eu também acho que é suficiente (risos). Tem muita disciplina que se repete bastante. Eu acho que é engraçado, a maioria dos nossos trabalhos nos últimos semestres, a maioria deles tinha sustentabilidade. é um tema realmente bem presente no curso (A2-2A).

Por mais que o foco da disciplina não seja isso, às vezes trabalho sei lá.. eu estou fazendo marketing e ai tem que apresentar alguma coisa.. que daria pra aproveitar em outras disciplinas. Por mais que a disciplina não seja o foco a sustentabilidade eles acabam falando (A4-2A).

Faltou mais (A4-3A).

Faltou mais prática. Só no último a gente teve mais isso (A3-3A).

Ahh.. eu não sei, eu tenho uma visão muito acadêmica, acho que até por essa minha vontade de seguir a carreira, eu acho que foi perfeito, pra mim tem que ter uma base conceitual pra pessoa entender aquilo, não adianta eu ir falando e tentando ver uma visão crítica, se eu não entendo o que realmente é aquilo (A6-3A).

Esse último semestre pra mim eu tinha vontade de assistir aula, além da professora ser muito boa, a forma que ela trazia a matéria era excepcional, dos outros eu via porque tinha que ver, era muito maçante, muito chato, acho que tem que ter a teoria, mas deveria ser de uma forma menos chata (A5-3A).

Eu acho que deveria estar presente mais em outras disciplinas, não apenas em disciplinas com foco exclusivamente em sustentabilidade, desde o início do curso que a gente viu teorias da administração, gestão de cadeias de suprimentos e daí por diante. (A2-3A).

Verdade... logística, logística reversa, tudo com sustentabilidade.. acho que deveria ter tido um paralelo (A6-3A).

Podia integrar né!? (A3-3A).

A gente tem muito trabalho de diversas matérias assim, que poderia, por exemplo, serem integrados mesmo, você vai fazer um trabalho de logística, ou de finanças, sei lá, que tivesse que ter uma base com sustentabilidade junto, não sei (A1-3A).

A gente reutiliza muitos trabalhos que a gente fez em outras matérias, ah! a gente fez um trabalho em marketing, poxa uma parte aqui vai pra RH, então porque os professores não se conversam e dão um trabalho só, sendo que dá pra abranger e tem ligação entre tudo, acho que falta uma comunicação aqui (A6-3A).

Matérias redundantes como já falamos (A1-4A).

Eu achei um pouco maçante, foi legal, a gente tinha um jogo, mas era muito jogo (A5-4A).

Ahh.. eu acho que carga horário foi ótima, foi suficiente, acho que tivesse mais não ia ter o que explorar, ia ficar redundante (A3-4A).

Eu já achei que foi redundante (A4-4A).

Poderia ter indo um pouco mais pra prática assim... eu não sei (A2-4A).

Pela leitura destas opiniões verifica-se que a visão dos alunos a respeito de “como” o tema sustentabilidade é focada no currículo do curso de Administração de Empresas na Instituição A é diversa. Para os alunos A4-1A, A1-2A, A2-2A, A6-3A e A3-4A, o currículo é suficiente no que diz respeito às disciplinas oferecidas e temas trabalhados, considerando-se a expectativa para um curso de administração. Como reforça a aluna A4-1A não é possível aprender tudo que é necessário sobre esse assunto apenas durante o curso de graduação. Já para os alunos A4-3A, A3-3A, A1-4A, A4-4A e A2-4A o currículo traz disciplinas repetitivas, como por exemplo, a de sustentabilidade e a de gestão ambiental, o que torna a grade curricular maçante e redundante, com pouca ênfase nos aspectos práticos da sustentabilidade.

Os alunos A7-1A e A5-1A gostariam que o tema fosse introduzido no início do curso, para que eles comesçassem, desde cedo, a pensar e refletir sobre o assunto, inclusive articulando a temática com as outras disciplinas. Sobre essa articulação, os alunos A1-2A, A2-2A, A4-2A, A2-3A, A6-3A e A1-3A dizem que, de certa forma, as disciplinas acabam

abordando o tema em sala de aula. A aluna A2-2A diz que “a maioria dos trabalhos nos últimos semestres tinham sustentabilidade”. No entanto, eles percebem que não existe integração entre as disciplinas, que falta comunicação entre os professores, que os trabalhos acadêmicos poderiam ser integrados, de modo que abrangessem o tema e aprofundassem a discussão. A opinião dos alunos a respeito da falta de integração entre as disciplinas do curso chama atenção para o desafio que envolve a concretização de um diálogo interdisciplinar que possibilite aprendizagens que envolvam tanto o meio acadêmico quando as práticas profissionais, o que é dificultado pela formação acadêmica atual, pautada nas contribuições individuais das disciplinas, sendo o estudante submetido a um ensino em que as disciplinas não estão integradas (SCHOR; DEMAJOROVIC, 2001). De acordo com Jacobi (2003) para compreender assuntos de cunho ambiental a comunidade universitária deve estar envolvida em uma perspectiva interdisciplinar.

A seguir, são apresentadas as opiniões dos alunos da Instituição A sobre **as disciplinas que, durante o curso, focaram o tema sustentabilidade**.

Eu acho que é suficiente. Sinceramente, o pessoal não valoriza as aulas não eram bem dadas e ninguém ligava, pois sempre a sustentabilidade fica em último plano, então os alunos não valorizam, nunca resolvem estudar porque é sempre a mesma coisa, então tá ótimo (A1-1A).

A gente teve sustentabilidade e gestão ambiental só que o professor não era tão bom, era péssimo, péssimo. Já no quinto semestre foi ótimo, a gente teve uma professora muito boa mesmo, que ensinou e a gente aprendeu, foi muito boa a matéria. No segundo semestre a gente teve sustentabilidade, foi péssimo, por causa do professor, não consegui aprender nada, já no quinto semestre como eu falei com essa professora a gente teve gestão ambiental, e a gente teve gestão estratégica para sustentabilidade que é essa mesma professora, a gente está aprendendo (A1-2A).

Pra mim particularmente só agregou gestão ambiental no quinto semestre, foi a mesma coisa que ele, deve ter sido o mesmo professor, horrível o cara (A3-2A).

O problema é que ele não fazia a gente pensar, eu acredito que em gestão ambiental fazia a gente pensar no que tá acontecendo né, eles só expunha e ah tá bom (A4-2A).

Eu acho que assim: o problema... Eu não achava aquele professor ruim, o problema é que a gente não estava maduro no tema entendeu?! Eu não achava ele ruim [...] Eu me considerava que eu não estava tão madura para o tema, e o tema não estava tão atual, destacado assim como hoje, talvez a gente não levou tanto a sério a aula dele (A5-2A).

Eu concordo com o que ela (A5-2A) esta dizendo, talvez essa matéria seria melhor a partir do quarto, quinto semestre, porque no segundo a cabeça que a gente tem hoje é totalmente diferente (A3-2A).

As duas primeiras disciplinas foram extremamente teóricas né?! Então a gente não teve... Com certeza depois baseou todo a nossa capacidade analítica pra última

disciplina, mas as duas primeiras foram... eu acho que devia ter uma abordagem um pouco mais prática desde o início pra justamente formar esse pensamento da gente desde o início (A1-3A).

Eu acho que você não ia ter conseguido chegar ao pensamento crítico se não tivesse toda essa abordagem teórica, porque você não ia ter essa base (A6-3A).

Ahh eu discordo um pouco. Deveria ter a teoria, mas deveria levar a gente a refletir, porque o pensamento ele é montado. Você vai crescendo, você vai construindo... Ai vem só teoria, teoria, aquela coisa maçante ai no último ano eles levam a gente a reflexão. Eu acho que isso deve ser construído no decorrer dos quatro anos (A3-3A).

Eu achei bom, eu acho que abordaram bem o tema. pra gente foi bem né.. o prof. Sergio deu bastante casos práticos. Teve outro também que eu achei que abordou bem... O Petrônio (A2-4A).

É... como em outras matérias faltou muito o link com a realidade, faltou cases práticos, mas a teoria foi muito bem discutida (A1-4A).

Eu acho que podia enxugar um pouco na verdade, ou juntar, eu acho que foi muito extenso assim, e ai algumas coisas que acho que acabaram chovendo no molhado, porque sustentabilidade e gestão ambiental foi praticamente a mesma coisa (A4-4A).

Eu acho muito pouco, muito amplo, muito assunto que não foca, não aprofunda (A3-5A).

Eu acho também que sustentabilidade e gestão ambiental são duas matérias que a gente ver praticamente as mesmas coisas (A1-5A).

Os depoimentos mostram que os alunos A1-2A e A3-2A afirmam que o professor responsável por gestão ambiental não conseguiu tornar a disciplina atrativa e motivar os alunos em suas aulas, não alcançando o objetivo proposto. Discordando dessa afirmação, a aluna A5-2A considera que a questão não foi o professor, mas os próprios alunos, que não estavam “maduros” para discutir e entender o tema. O aluno A3-2A concorda e diz que a disciplina seria melhor aproveitada a partir do quinto semestre.

Os alunos concordam que as disciplinas sustentabilidade e gestão ambiental são semelhantes em termos de conteúdos e que, ao serem desenvolvidas, não houve aprofundamento nas discussões e faltou articulação dos conceitos com a realidade. Para eles as disciplinas que trataram essas temáticas trazem uma perspectiva teórica, deixando a desejar nos exemplos práticos. A aluna A3-3A destaca que a teoria é importante, porém a reflexão deve ser construída ao longo do curso e não no último ano em uma única disciplina.

Em relação à disciplina GES - Gestão Estratégica para Sustentabilidade - os relatos dos alunos estão expostos a seguir.

Muito legal, eu gostei (A1-1A).

O semestre inteiro jogando aquilo lá é cansativo, mas dá pra aprender bastante (A3-1A).

É que era necessário também pra entender a dinâmica. É tanto que a gente mudou a postura no primeiro momento [...] acaba andando junto com a teoria, mas legal o jogo (A4-1A).

A gente vai se adaptando, de acordo com a matéria que eles iam dando os textos, tentar aplicar no jogo, as estratégias (A2-1A).

Pra mim a mais relevante foi GES, não sei se foi a forma que a professora passou a matéria, acho que ela mostrou bem as empresas que realmente tem isso como valor e as empresas que não tem. As outras matérias foi algo mais maçante, mais conceitual, essa levou a gente a pensar, pensar nos recursos, pensar se realmente a gente tem perfil pra trabalhar naquela empresa, se a empresa é sustentável ou não (A3-3A).

Concordo plenamente com a A3-3A, a base que a gente teve de sustentabilidade é entender... Ahh aqui é o tripé economicamente aceito, ecologicamente, socialmente, tal tal tal e foi muito isso, a gente entender o que é aquelas coisas da gerações futuras e tal. E nessa última matéria que a gente teve semestre passado a professora trouxe uma visão muito crítica pra gente, até que eu já tive essa visão em gestão ambiental com o professor Sergio, que ele dava bastante esse enfoque, mas a primeira matéria foi muito conceitual e ele trazia muito assim como a professora P1a essa visão de você analisar, mas será que essa empresa é sustentável?! Será que ela está fazendo isso que ela fala?! Tanto é que aqueles lixinhos estão separados, mas na hora que a moça vem pegar ela não junta tudo aquilo, e aquilo acaba não sendo uma coleta seletiva?! As pessoas tem o trabalho de separar e no fim não adianta você dá treinamento pra todo o pessoal do corporativo se as pessoas lá de baixo, que vão levar, vão pegar no material não forem treinadas e também não tem esse mesmo valor de sustentabilidade, então essas últimas disciplinas trouxeram pra gente uma visão muito crítica de olha de uma maneira bem friamente mesmo (A6-3A).

Porque sustentabilidade e gestão ambiental foi praticamente a mesma coisa, o que mudou foi GES que ai foi mais encorpada, a gente teve aquele jogo, uma matéria mais densa assim (A4-4A).

Acho que foi legal, principalmente a do jogo, que é do mundo, que você para pra pensar e aplicar um pouquinho mais essa questão da sustentabilidade, porque ficar na teoria é legal, bacana, mas aplicar onde né?! Então, foi legal essa disciplina (A4-5A).

Eu acho que só essa última que o A4-5A falou, que é GES, ela dá outra dimensão, não é só mostrar o que é e aplicar, é mostrar a forma de pensar que a gente tem pro futuro, pra aplicar nas empresas, pra ver se muda a cabeça das pessoas que vão vir depois da gente, pra gente disseminar essa ideia. Eu acho que essa é a melhor matéria, você já ver a diferença de como passar essa mensagem (A2-5A).

É importante lembrar aqui que a disciplina GES é ministrada na sétima etapa, sendo obrigatória para todos os alunos das linhas de Formação em Marketing, Finanças, Gestão de Operações e Gestão de Pessoas. É considerada uma disciplina-chave no ensino da sustentabilidade no curso de administração da Instituição A. De acordo com os relatos dos professores, no item 6.1 deste trabalho, o principal objetivo da GES é mostrar para o aluno uma visão diferente da lógica funcionalista no ensino da gestão, fazendo com que eles pensem

em outros paradigmas alternativos ao dominante, construindo um pensamento crítico e reflexivo sobre as questões da sustentabilidade.

Os alunos gostam muito da disciplina GES, apenas a aluna A3-1A diz que o jogo é cansativo. O importante a destacar, tendo em vista a opinião dos estudantes, é que a disciplina consegue aplicar no jogo o que é estudado na teoria por meio de textos. Outro aspecto comentado é que a disciplina promove uma mudança de pensamento e gera uma capacidade de refletir e criticar a respeito de aspectos que envolvem a sustentabilidade dentro das organizações. Isso é interessante, pois a disciplina parece estar conseguindo alcançar seu objetivo, como explica Springett (2005), o ensino de sustentabilidade nos cursos de administração não deve estar focado apenas na resolução de problemas da atualidade, mas se constituir em uma abordagem que promova mudanças nos valores pessoais, necessárias à conscientização ecológica e social e, principalmente, nas relações sustentáveis dos seres humanos com a natureza e entre si.

No caso dos alunos entrevistados acredita-se que eles estejam construindo uma conscientização em relação ao seu papel dentro das organizações e que, como futuros administradores, devam ser capazes de disseminar os valores da sustentabilidade. Além disso, também está presente nos depoimentos dos alunos, a ideia de Springett e Kearins (2001) que ressalta que o ensino da sustentabilidade deve ser permeado por um processo de reflexão para que assim seja efetivada sua compreensão.

Os alunos também opinaram sobre os **conteúdos examinados e discutidos nas disciplinas do curso**, conforme mostram os depoimentos abaixo.

Triple Bottom Line. Todas as matérias que a gente teve estava lá o triangulzinho [...] Fazer trabalhos relacionados né, mostrar o que tal empresa está fazendo, qual que é a diferença, se tá por conta da lei, ou se está agindo pra desenvolver a empresa (A4-2A).

Tinha também quatro tipos de consumos diferentes: consumo médio, consumo sustentável (A1-2A).

Os tipos de visões das empresas. Eu lembro que tinha empresa que fazia só por obrigação. Empresa que realmente se importava (A3-2A).

Ehh a questão do tripé, o próprio conceito de sustentabilidade, responsabilidade social corporativa (A6-3A).

Destinação de resíduo né, resíduo sólido, na disciplina gestão ambiental né, a gente viu também sobre melhores práticas (A2-3A).

Eu lembro muito mais dessa última agora (GES), e teve um debate que a gente participou bem foi a visão dos *stakeholders* e *shareholders*, foi bem legal (A1-3A).

Discutimos bastante do tripé [...] teoria dos stakeholders, teoria dos shareholders. (A2-4A).

Na disciplina de sustentabilidade o que ficou marcado pra mim foi o tripé (A3-4A).

A gente discutiu muito o conceito de sustentabilidade (A1-4A).

Ahh!... A diferença entre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (A4-4A).

Eu acho que é assim: nas primeiras matérias elas consideravam sustentabilidade muito no mundo perfeito, na teoria, o que é sustentabilidade e o que não é sustentabilidade, até que ponto isso são marketing sustentável. Ai nesses últimos semestres quando foi focando mais, a gente tinha mais embasamento, ai começou mais teoria aplicada a prática das empresas, uma coisa mais real (A5-4A).

De acordo com os alunos, o principal conteúdo desenvolvido em sala de aula foi o *Triple Bottom Line*, ou tripé da sustentabilidade, conceito desenvolvido por Elkington em 1994, o qual compreende a sustentabilidade pautada nas dimensões econômica, social e ambiental da sociedade. A ênfase nesse conceito é tanta que a aluna A4-2A afirma que nas disciplinas que abordaram sustentabilidade “lá estava o triangulozinho”. É importante lembrar aqui que o conceito do tripé, segundo Elkington (2012), proporcionou um novo modo de compreender a sustentabilidade, especialmente no âmbito organizacional, onde o foco era quase exclusivamente na dimensão econômica. Isso pode explicar porque esse conceito é tão debatido no curso de administração de empresas.

Os alunos indicaram também como conteúdos trabalhados em sala de aula: o conceito de sustentabilidade; a diferença entre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; destinação de resíduos sólidos; teoria dos *stakeholders* e *shareholders*, além das discussões sobre os posicionamentos das empresas em relação à sustentabilidade, no sentido de identificar as reais intenções ao enfatizar esse aspecto dentro da organização.

Inserir disciplinas que discutem o tema sustentabilidade no currículo dos cursos de administração de empresas é um passo importante, e educadores tem se posicionado de maneira ativa em relação a esse aspecto (JACOBI, 2005). No entanto, a educação para a sustentabilidade não pode simplesmente ser resumida à inserção de um assunto novo no currículo acadêmico ou à discussão de conteúdos em sala em aula (KLAVINS; PELNENA, 2010), pois isso não significa que uma efetiva aprendizagem sobre a temática esteja sendo realizada. Figueiredo (2006) deixa claro que para se concretizar a aprendizagem de assuntos

relacionados com a sustentabilidade é fundamental a utilização de metodologias práticas na sala de aula, que provoquem discussões, análises e reflexões.

A partir das entrevistas realizadas com os alunos percebe-se que, apesar da Instituição A criar oportunidades em relação ao ensino da sustentabilidade para os futuros administradores, a discussão e debate em sala de aula dos conteúdos relevantes que permeiam o tema e a capacidade de gerar reflexão e pensamento crítico só ocorre em uma única disciplina, no último ano do curso. É importante deixar claro que a Instituição A vai caminhando rumo ao ensino da sustentabilidade conforme abordado na literatura sobre o tema, no entanto, ainda há muitos desafios para serem enfrentados.

6.5.2 Papel da instituição A em relação ao tema sustentabilidade

As instituições de ensino superior foram convidadas por meio da Assembléia Geral da ONU - que anunciou a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável -, a integrar a educação para o desenvolvimento sustentável em suas estratégias de educação e planos de ação em todos os níveis apropriados (UNESCO, 2003). Esse convite, segundo Tilbury (2004) reconheceu o papel que o ensino superior tem em desenvolver oportunidades para a aprendizagem social e mudanças que levem ao desenvolvimento sustentável.

Considerando que as universidades buscam transferir valores e conhecimentos, é imprescindível que elas revejam suas disciplinas, suas práticas institucionais e sua missão visando transformar-se num local onde seja possível fortalecer a ideia de que o desenvolvimento econômico e humano deve ser sustentável (CORCORAN; WALSH, 2004). Assim, esse tópico busca entender como essas questões estão postas na Instituição A, a partir do ponto de vista do aluno.

Foi perguntando aos alunos quais **recursos ou apoio a Instituição A oferece (ou deixa de oferecer) para fortalecer o tema sustentabilidade.**

Só oferece as aulas. Umhas palestras também (A3-1A).

Nunca vi palestra, se tem, nunca vi (A7-1A).

Tem sim. Semana CCSA eu vi algumas (A1-1A).

A gente não tem uma coisa assim né, semana da sustentabilidade (A4-1A).

Eles colocaram agora uns adesivos nas salas e nos banheiros também do “apague a luz”, mas não é nada assim contundente (A2-1A).

Não há educação mesmo, não há uma educação constante (A4-1A).

O próprio site da Instituição A não tem nada de sustentabilidade. Se você entrar no site, mudaram esses dias, mas continua a mesma coisa (A2-1A).

É uma coisa horrível pra falar a verdade. Se você entrar nos sites da maioria das empresas tem alguma coisa lá da área verde, voltada pra sustentabilidade (A7-1A).

No dia mundial da árvore, por exemplo, dia da água a gente não fica nem sabendo. Até mesmo mostrando o que tá acontecendo no mundo em relação a isso (A4-1A).

Eles instalaram um negócio ai de água de chuva quase ninguém ficou sabendo (A2-1A).

Mas foi uma iniciativa top (A5-1A).

Foi top, mas podia ter divulgado, ter mostrado como funcionava. Você só via o galão e o que tinha pregado no galão falando o que era, mas não dava números do que ia fazer (A7-1A).

O negocio é mostrar o que você está fazendo senão cai no vazio (A3-1A).

Até porque você motiva a galera, você mostra o que está fazendo, a galera pensa pohh.. Sustentabilidade animal, sustentável (A5-1A).

Se eles tivessem mostrado os números que ia poupar nesse projeto também, ahh.. Vai economiza não sei quantos mil litros de água e tal (A7-1A).

Poucas pessoas tem consciência sustentável, por isso que eu falo, tem que mostrar. Por exemplo, a Instituição A economiza tantos mil litros de água por causa disso. Ai a galera vai falar nossa que top. A você começa ter uma consciência social, um pensar diferente (A5-1A).

O diálogo entre os alunos desse grupo mostra que, apesar de apontarem algumas iniciativas dentro da Instituição A, consideram que há falta comunicação e informações por parte da instituição sobre essas iniciativas. A aluna A1-1A afirma que na Semana do Centro de Ciências de Sociais Aplicada (CCSA), que é uma semana de atividades exclusivas para o curso de administração, até são apresentadas algumas sobre sustentabilidade, no entanto, para ela, falta uma conscientização mais constante. Os alunos A2-1A e A7-1A lembram que o site da Instituição A não apresenta nada sobre sustentabilidade, nenhuma aba que destaque o tema, além de ter um visual que não agrada os alunos.

O aluno A2-1A destaca que na Instituição existe um coletor de água da chuva, porém os alunos não têm informações sobre esse coletor. Conforme relatam os alunos A7-1 e A5-1 não foi divulgado o projeto sobre esta iniciativa, nem quanto à instituição tem de economia com ela. Informações que serviriam de conhecimento e aprendizagem para os alunos no que diz respeito o papel da instituição em relação ao tema.

Os depoimentos a seguir mostram que, para os alunos, a disciplina GES pode ser indicativa do apoio da Instituição em relação ao tema.

É... Eu acho que essa importância assim de todas as disciplinas está sempre falando no assunto e eu acho que, eu particularmente no sétimo semestre dividi em áreas, diferentes áreas, e eu antes no começo do curso, eu nunca imaginaria, que no sétimo semestre a gente teria duas disciplinas só que todo mundo tem e uma delas é sustentabilidade (A5-2A).

Pensar que isso poderia ser aplicado pra todas as áreas (A2-2A).

Não tinha noção da dimensão da importância da sustentabilidade a ponto de todos os alunos do sétimo semestre que já foram divididos em áreas ter sustentabilidade, porque pra mim as matérias que a gente tem no sétimo semestre, querendo ou não pra mim estão sendo mais importante do que as dos semestres anteriores, porque a gente tá mais maduro sei lá, vai afinando e vai refinando, eu fiquei realmente surpresa, não tanto por causa da atualidade, mas no começo do curso eu ficaria surpresa em ver sustentabilidade no sétimo semestre (A5-2A).

As alunas A5-2A e A2-2A entendem que o apoio da Instituição A se manifesta pelo fato de uma das disciplinas que aborda o tema ser ministrada no último semestre para todas as linhas de formação, o que demonstra não só interesse da instituição no tema, mas também o interesse em formar alunos com conhecimentos para lidar com questões de sustentabilidade.

Eu acho que não só do tema sustentabilidade, mas no tema de empreendedorismo assim, eu acho que deveria focar em novos negócios assim, sei lá, desenvolver mais isso, algo mais prático sabe, por exemplo, atividades extracurricular envolvendo isso, palestras sobre o tema, não só a aula em si (A2-4A).

Ahh.. tem o *Instituição A Day* vamos fazer o bem para a sociedade, aí depois acabou, acabou. No próximo semestre é outro. Aquela coisa pontual (A5-4A).

Eu acho que tem um negócio de plantação (A3-5A).

Tem um negocio também de reutilizar água (A2-5A).

Ahh é?! Eu nunca vi (A3-5A).

Eu vi uma tentativa de coleta seletiva no nosso prédio, no térreo, só que as pessoas não estão educadas pra isso ainda, então não adianta você colocar lá os lixos de diferentes cores pra colocar cada coisa em determinado lugar, se você não teve uma

conscientização das turmas, então não adiantou de nada, eu vejo várias pessoas, acho que por certa ignorância, colocando papel onde é pra ser alumínio, enfim, misturando tudo (A6-3A).

Também tem a parte social, por exemplo, tem doação de sangue, tem algumas campanhas legais que a Instituição A faz, mas eu acho que poderia ser um pouco mais divulgado, mas expostos. Sei que existem algumas campanhas, mas eu acho que eles poderiam dar um pouco mais ênfase nisso (A5-2A).

O que tem muito forte aqui e que a gente não percebe é o *Instituição A solidário*, por que eles participam da ONG do teto, que vai na favela e tal, e quando você vai lá, você percebe, que as vezes pra gente é tão abundante um monte de coisa, por isso que a gente não pensa tanto. A gente chega lá e ver que eles são super organizados apesar das sujeiras... E é precário então eles tem que saber reutilizar, então eles tem muito mais isso do que a gente, e no *Instituição A solidário* quem participa deve ver isso né.. eu nunca participei mas (A3-5A).

Eu acho que tem coisas que a Instituição A faz pra sociedade ver, porque também se importa e tal, mas eu acho que pros alunos participar, uma coisa extra classe eu acho difícil. Eu acho que se você quiser fazer com que os alunos tenham isso, eu acho que você tem que ter uma matéria de projetos sustentáveis... A gente tem matérias de projetos, elaborar projetos de inovação, saber elaborar projetos, mas acho que você pode fazer alguma coisa voltada pra projetos sustentáveis, daí todos os alunos vão ter que desenvolver uma ideia de alguma coisa (A2-5A).

Eu acho que não é muito forte aqui dentro assim.. eu acho que poderia ter outras ações que envolvesse mais essas questões, quando tem o solidário é pontual, como se fosse mesmo um mutirão né... Se fosse uma coisa contínua talvez as pessoas conhecessem mais, mas é uma ação pontual (A1-5A).

Isso tudo tem que ser nas matérias porque senão os alunos não participam, é difícil assim. A gente recebe o e-mail do *Instituição A solidário*, mas ai passa, quando você vai ver já foi, você não sabe como que é. Eles deveriam apresentar na sala e ia estimular mais as pessoas (A3-5A).

As alunas A5-2A, A5-4A e A3-5A destacam duas ações realizadas pela Instituição que é *Instituição A Day* e *Instituição A solidário* (nomes fictícios para não divulgar a instituição pesquisada). Para elas, essas ações estão associadas à sustentabilidade, pois são ações sociais, porém, não são divulgadas na Instituição, nem incentivam a participação dos alunos. Sobre essa falta de envolvimento Klavins e Pelnena (2010) dizem que as universidades, além de modelar suas práticas sustentáveis para a sociedade e melhorar sua gestão dos seus resíduos, necessitam promover e reforçar o envolvimento entre os indivíduos e a instituição. Segundo os alunos entrevistados esse envolvimento não tem sido eficaz no que tange ao fortalecimento do tema sustentabilidade na Instituição A.

Apesar da falta de envolvimento e falta de divulgação em relação às ações e recursos oferecidos pela Instituição A para fortalecer o tema, em geral os alunos veem **a sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição A**. Além da sala de aula, eles citaram:

lixeiros de coletas seletivas, captação de água chuva, ações sociais, como doação de sangue, *Instituição A Day e Instituição A solidário*.

Retomando os autores Klavins e Pelna (2010) que sugerem três níveis indicativos de como as universidades podem inserir a educação para a sustentabilidade em seu interior, pode-se dizer que a Instituição A está na fase de transição, ou seja, as questões da sustentabilidade são incluídas nos currículos, mas a gestão do campus e do processo de aprendizagem não é baseada nos princípios da sustentabilidade. Assim, a falta de envolvimento dos alunos nas ações que a Instituição A promove não reforça o conhecimento teórico, associando-o com a prática.

6.5.3. Processos de aprendizagem social para sustentabilidade

Neste item são apresentadas as categorias que abordam os processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos da Instituição A. Tais processos foram analisados por meio da teoria social da aprendizagem, tanto pela perspectiva da sustentabilidade, quanto pela perspectiva organizacional, conforme descrito no referencial teórico deste trabalho. A ordem apresentada das categorias levou em consideração a frequência com que apareceram nos depoimentos: das mais frequentes para as menos frequentes.

- Aprender a partir da aprendizagem formal
- Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências
- Aprender a partir da experiência, na prática

6.5.3.1 Aprender a partir da aprendizagem formal

Para Jacobi, Granja e Tristão (2006) a escola, embora seja uma instituição formal, deve ser um lugar permeado por diálogos horizontalizados, onde se pratica aprendizagem participativa por meio dos diversos atores envolvidos. Para esses autores a aprendizagem social está inserida no contexto da educação formal, por meio das práticas educativas que ali se desenvolvem. Nesse sentido, as práticas e o “fazer coletivo” é que estabelecem novos paradigmas e criam uma sociedade voltada para a sustentabilidade socioambiental.

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, os dados apontaram, como era esperado, a aprendizagem formal como uma das maneiras de se aprender a respeito de sustentabilidade na Instituição A.

Uma coisa que eu aprendi nessas matérias e depois no seminário que cada um tinha que levar uma empresa e falar sobre sustentabilidade e a gente tinha que debater depois, e o professor falava que nem tudo que a empresa vende de sustentável tem que ser aceito, ele meio que ensinou a gente ter um olhar clínico até sobre as empresas que vendem-se sustentáveis pra ver se é ou não sustentável. Isso me deu muito mais atenção, porque eu comecei a reparar pra ver se era mesmo sustentável, tinha alguns casos de alguns que levaram lá petroquímico... Meu... Isso não é sustentável. Eles vendem uma ideia que não existe. Pra você ficar esperto mesmo, pra você começar a investigar o peixe que é vendido, saber a procedência mesmo (A2-1A).

Pra mim, por exemplo, as aulas que eu tive anterior as da professora P1a, com o professor Sérgio que começou com essa visão crítica. Ele trazia muito essa questão de a empresa não é só sustentável só por lucro e também não é só sustentável só por marketing, ela é sustentável porque empresas são perenes diferente de pessoas. A intenção é que ela exista pela eternidade não é: ah!.. daqui a 10 anos vou fechar a empresa, é eternidade. Então pra ela o que é que interessa que os recursos não se esgotem, então a sustentabilidade não é só a questão de gerar lucro, mas é uma questão de existência da organização pra organização continuar existindo ela precisa ser sustentável, pra mim é meio que uma obrigação, porque se ela não fizer isso, ela vai acabar (A6-3A).

hum!... Talvez eu não saiba explicar direito, mas por a gente ter visto exemplos de empresas muito grande e talvez até pensar que era coisa mínima, como por exemplo, usar o verso da folha branca, atitudes pequenas que as empresas fazem, mas pelo tamanho da empresa é muita coisa, em relação à economia, alguma coisa assim, as vezes a gente achar besta mas dentro de uma organização tem muita importância essa pequena atitude (A2-2A).

Eu acho que o que eu mais aprendi assim, mas ligado a administração foi na matéria de empreendedorismo que tinha... Todo mundo trazia um empreendedor e daí tinha que trazer um que era empreendedor sustentável, eu acho que foi numa aula que eu aprendi mais do que a própria matéria, porque daí o cara veio e ele contou a história dele e daí ele falou como abriu uma empresa sustentável e como que é difícil as pessoas apoiar a ideia dele porque ele faz prédios em São Paulo, que fica o dobro do preço, um prédio, então, como que ele vende essa ideia? Se a pessoa vai ter que pagar o dobro, ele contou um monte de coisa bem bacana (A3-5A).

Nos depoimentos acima, os alunos A2-1A, A6-3A, A2-2A e A3-5A contam sobre as aprendizagens ocorridas em sala de aula e que foram desenvolvidas por meio: dos conteúdos das disciplinas e dos seminários que eles apresentaram (A2-1A), dos exemplos utilizados pelos professores (A6-3A; A2-2A); da apresentação de convidados ao relatarem suas experiências.

Nas primeiras disciplinas era bem slides e só falar, falar, falar, falar tiveram alguns trabalhos também, seminários também e nessa última, que foi bem legal, a gente fazia grupo de discussão e metade da classe lia um artigo e metade outra e a gente discutia sobre stakeholders, teve também o jogo de tabuleiro que era muito interessante sobre recursos, como é que a gente podia vender e lucrar e manter esses recursos ao mesmo tempo, equilibrar todo o “mundo” aí era como a gente chamava e também tinha um pouco de aula expositiva, mas era muito pouco (A3-3A).

Essas disciplinas são as mais legais, tem muitos casos, os professores contam, os alunos trazem coisas do trabalho, das empresas, eu acho importante, é uma tendência, as empresas vão olhar cada vez mais pra isso (A1-5A).

O que a gente percebeu no jogo também é a gestão de conhecimento, que é importante, era o recurso que mais faltava no jogo lá da sustentabilidade, era o conhecimento (A2-1A).

A aluna A3-3A ressalta que as disciplinas que abordaram o tema sustentabilidade utilizaram slides, exposição de trabalhos e apresentação de seminários. A aluna A1-3A diz que gostou das dinâmicas das disciplinas que abordaram o tema, por contar sempre com a participação dos alunos que relatavam exemplos das empresas onde trabalham. No entanto, os alunos destacam, com maior intensidade, a disciplina GES, que disponibiliza o jogo de tabuleiro e que tem uma dinâmica diferente das demais.

Então, a gestão ambiental, que a gente teve com Nelson, eu achava mais dinâmica, eu acho que ele fazia a gente querer saber o que tá acontecendo, a forma como a gente apresentava os trabalhos não era uma coisa ter que ir lá pra frente, ele estimulava a criatividade, então a gente tinha que apresentar na forma de um teatro ou de um vídeo pra você poder tá atento aquilo, você não ia ficar, porque geralmente quando as pessoas apresentam ninguém presta atenção, então ele tinha um intuito em fazer o que a gente tava aprendendo, pra gente passar pro resto da sala, mas de uma forma com que as pessoas conseguissem ou quisessem entender (A4-2A).

Na última matéria a gente teve um trabalho, foi uma análise de dois cases, a gente pegou duas empresas e analisou o que é adotado e qual a teoria daquilo lá. Teoria versus realidade e a gente analisou de acordo com o que era passado na disciplina (A1-3A).

Nos relatos acima, A4-2A e A1-3A destacam os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas. Para A4-2A o método utilizado pelo professor estimulava a criatividade, pois era exigida uma atividade artística para apresentar os trabalhos, como teatro, por exemplo, e a produção de um vídeo. O aluno A1-3A conta de um trabalho que eles desenvolveram na disciplina GES que tinha como objetivo apresentar a teoria e a realidade estudada. Esses são

exemplos de estratégias de aprendizagem formal utilizados pelos professores na Instituição A para tratar o tema sustentabilidade.

Na disciplina de gestão estratégica para sustentabilidade é que ela coloca uma pergunta e faz com que todo mundo pense e todo mundo se converse entre si pra achar o que concorda o que não concorda e depois eu acho que ela apresenta uma ideia de acordo com o que a gente achou... É que minha sala é muito pequena, minha sala tem 12 pessoas, flui muito mais fácil o assunto do que numa sala de 50 pessoas (A2-2A).

Em sustentabilidade era bem slide mesmo, teoria, como já falei, eu acho isso necessário. Em gestão ambiental com o professor Sérgio a turma era muito pequena, se eu não me engano a gente era oito alunos sendo que muitos faltavam então a sala ficava assim com 4, 5 pessoas, então a gente tinha uma aula assim: ele dizia: a gente vai falar sobre isso o que é que vocês pensam? Ai todo mundo falava. Ai ele trazia os slides e durante os slides a gente ia conversando e no final ele perguntava: e agora o que vocês pensam sobre isso? Qual é sua visão sobre isso? Muitas vezes ele passava um vídeo sem explicar e a gente discutia tudo que a gente achava que tinha a ver com aquele vídeo e depois da matéria a gente rediscutia o vídeo, era bem assim uma visão antes e depois que a gente sabia antes e depois de ver o conceito (A6-3A).

A aluna A2-2A destaca que a estratégia de sala de aula adotada pelos docentes da disciplina GES estimulou o desenvolvimento de uma visão crítica em relação à sustentabilidade e à gestão de maneira geral. A aluna A6-3A ressalta que a estratégia de sala de aula utilizada pelo professor de gestão ambiental, permitiu a análise e discussão das opiniões dos alunos antes e depois do conteúdo e conceitos apresentados.

A partir dos relatos dos alunos pode-se perceber que existe uma variedade de estratégias de ensino utilizadas pelos docentes da Instituição A visando promover o aprendizado dos estudantes.

Como já destacado por Sterling (2004) ensinar e educar para sustentabilidade não se resume apenas a inserir o conceito nas estruturas dos currículos, mas implica uma mudança na cultura organizacional e na prática educacional. Jacobi (2005) destaca que a construção de novos conhecimentos e do desenvolvimento de processos de aprendizagem para sustentabilidade deve considerar os atores sociais (no caso aqui, alunos, professores, coordenadores e a instituição); as práticas educativas contextualizadas e problematizadas (ou seja, o modo de ministrar a aula, de estimular os alunos) por meio de um processo dialógico, que visa integrar e fortalecer valores pessoais e coletivos voltados para uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental. Nesse sentido, as práticas educativas devem objetivar a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento da criticidade, tendo em

vista uma mudança de atitudes e comportamentos. Diante dessas considerações, o que se percebe na Instituição A é que essa construção é observada de maneira mais intensa pelos alunos quando eles cursam a disciplina GES.

6.5.3.2 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências

Compartilhar ideias e experiências é um dos pressupostos da aprendizagem social, e consiste na compreensão das interações entre indivíduos e grupos, no sentido de que é fundamental “aprender juntos para compartilhar” (HARMONICOP, 2003b; PAHL-WOSTL et al. 2007). Especificamente no âmbito educacional, Jacobi, Granja e Tristão (2006) explicam que a proposta da aprendizagem social é de que a escola ou universidade, embora seja institucional, deve se constituir num espaço de diálogos e compartilhamento, onde haja o exercício de uma aprendizagem participativa permeada pelas experiências dos diversos atores envolvidos. Tendo em vista que dos 27 alunos entrevistados na Instituição A, apenas 03 não estavam trabalhando no momento da pesquisa, foi perguntado se eles costumavam compartilhar ideias e experiências vivenciadas na sala de aula com as empresas e vice-versa.

No meu caso eu trago mais experiências da empresa pra sala de aula do que da sala de aula pra empresa, ate porque a cultura da empresa que eu trabalho é muito fechada, lá novas ideias não são bem vistas, mas na medida do possível onde eu posso introduzir o que eu aprendi aqui, eu tento. Eu acho que na empresa eles veem a gente que tá terminando uma faculdade, ou que esta na faculdade, como muito sonhador... Ahh tá você viu toda essa teoria, toda bonitinha, mas na realidade não é assim, não quer dizer que isso vai funcionar aqui não tá... É bem assim, eles são bem fechadinhos e pra ter uma abertura pra eles ver... Não realmente funciona, tem que ter muita argumentação e tem que entrar na forma como eles estão falando, se adaptar a forma de comunicação que é utilizada ali dentro (A6-3A).

Eu também trago mais da empresa do que da sala de aula pra empresa, porque justamente a visão que eles têm do recém-formado, do estagiário é puramente acadêmico não tão empírico (A2-3A).

Acho que é mais fácil trazer da empresa pra cá. Eu nunca levei nada de sustentável que eu aprendi aqui para o trabalho, mas eu vejo ações do banco, institucional mesmo, um monte de coisa... Ah no dia da água, vamos ter ideias inovadoras, eu vejo essas coisas, mas pela empresa e daí quando chega em sala de aula que alguém conta alguma coisa, ai todo mundo tem uma historia pra contar (A3-5A).

Os alunos A6-3A, A2-3A e A3-5A explicam que comumente as experiências que eles vivenciam nas empresas são debatidas e discutidas em sala de aula Como se expressa a aluna

A3-5A “quando chega em sala de aula que alguém conta alguma coisa, aí todo mundo tem uma história pra contar”, ou seja, sempre surge algum exemplo, alguma história vivenciada nas empresas que os alunos compartilham em sala de aula. Para eles é mais difícil compartilhar o que eles aprendem em sala de aula na empresa, pois a cultura da empresa normalmente é mais conservadora o que também dificulta a participação dos alunos considerados como indivíduos com poucas experiências que interessem ao mundo empresarial.

Eu só complementar porque a gente falou de levar ideias do trabalho pra faculdade. Eu acho que assim: pra você levar da faculdade para o trabalho, acho que seria muito mais interessante essa matéria que eu tenho hoje no oitavo semestre, do jogo, que te traz uma visão mais que aplica, que te faz pensar, desde o começo, pra você ver as outras coisas de outra forma, porque você algumas no começo você não tá muito ligado, você simplesmente fala... Ah tá bom, é legal, vale a pena, eu preciso passar, é fácil passar e pronto. Agora a partir do momento que você já tem essa visão, quando você tem uma visão diferente, você começa a dar mais valor e assim você consegue levar alguma coisa pra empresa e não só ao contrário, que é o que acontece hoje. Eu não consigo ver que eu vou levar pra empresa as coisas que eu aprendi aqui de sustentabilidade, mas acho que o certo é isso é você pegar o conhecimento aqui e levar pra lá, mas hoje eu consigo trazer pouquíssimas coisas do meu trabalho pra cá (A2-5A).

O aluno A2-5A complementa a opinião acima dizendo que só é interessante compartilhar algo na empresa, quando a aprendizagem é diferenciada, ou seja, quando proporciona algo novo para eles. Nesse caso cita novamente a contribuição da disciplina GES, que proporciona aos alunos uma visão mais prática da sustentabilidade e não apenas conceitos teóricos. Embora o aluno declare que não compartilha suas aprendizagens na empresa onde trabalha, entende que o posicionamento correto seria o de compartilhar o que está aprendendo no âmbito profissional.

Eu sou o contrário, eu levo mais pra empresa o que eu aprendo aqui. É uma empresa bem aberta pra novas ideias, tem tanto a área de inovação, e eu fui na área de inovação e a gente trocou bastante ideias, coisa que eu aprendi na faculdade com o pessoal lá, então é bem legal, mas do que eu trago pra cá (A5-3A).

Então, eu trabalho na secretaria do governo, então lá o pessoal que trabalha lá são pessoas mais velhas, então eu sou a primeira estagiária que eles têm na área, então assim... Muitas coisas que eu aprendo aqui eles não tem a menor ideia, eles não sabiam que eu tinha aula de sustentabilidade, eles não sabiam que eu tinha aula de gestão de projetos, então, muito coisa que eu pego lá, por exemplo, a gente tem o selo de eficiência energética, a gente agora tá fazendo projeto de água, a gente tá fazendo todo o caminho de água, então muitas coisas eles pedem pra saber o que eu estou aprendendo, o que eu posso ajudar. Então isso é um ponto que eu ajudo, eu consigo colaborar com o que eu aprendi aqui (A2-2A).

As alunas A5-3A e A2-2A dizem que o que elas aprendem na universidade levam para as empresas onde trabalham. A aluna A5-3A ressalta que a empresa onde trabalha é aberta às novas ideias e isso facilita a troca e o compartilhamento de ideias e experiências. A aluna A2-2A explica que, por ela ser uma pessoa jovem na área que atua e por estar estudando, ela sempre compartilha as aprendizagens, sendo que os seus pares até cobram essa colaboração.

Eu compartilho sim com outras pessoas, que são mais ligadas a área mesmo, não com os colegas do grupo, da sala, sei lá, pessoas que gostam mais de empreendedorismo eu acabo conversando (A2-4A).

E assim né, as pessoas tem que se saber do que esta falando né, não adianta falar de sustentabilidade e a pessoa só pensar que é ambiental e você tá ali querendo dizer outra coisa, seriam pessoas do mesmo meio ali (A1-4A).

Ahh... Eu compartilho, desde o pessoal lá em casa, pessoal na empresa, a gente faz... Procura tá trocando ideia, vendo o que a gente pode melhorar no ambiente ali, entendeu (A4-1A).

Os relatos de A2-4A, A1-4A e A4-1A também indicam que eles costumam compartilhar suas ideias, experiências e aprendizagens no ambiente de trabalho. A aluna A4-1A foi a única que comentou que compartilha seu conhecimento a respeito do tema sustentabilidade no âmbito familiar e o aluno A1-4A destaca que só conversa sobre essa temática com quem já esta familiarizado com ela.

De um modo geral os alunos entrevistados costumam compartilhar suas experiências, suas aprendizagens e suas ideias, seja levando o que aprenderam na sala de aula para seus ambientes profissionais, o que ocorre com menor frequência ou contando experiências e situações vivenciadas em seus trabalhos em sala de aula, o que ocorre com maior frequência.

No entanto, a noção de aprendizagem social envolve dois aspectos que merecem destaque. Primeiro, o processo interativo, que é inerente a aprendizagem social, faz com que o aprendiz (no caso aqui, o aluno) mude o ambiente e que essas mudanças o afetem (PAHL-WOSTL et al. 2007). Nesse sentido, se por um lado, eles não compartilham suas aprendizagens e experiências em seu âmbito organizacional, por outro lado, ao trazerem exemplos e vivências das empresas para a sala de aula, estimulam os outros alunos a compartilharem, gerando assim um processo de aprendizagem social no âmbito do curso que estão realizando. Segundo, tendo em vista a análise e os trechos de entrevistas, fica perceptível que os alunos da Instituição A não conseguem compreender os sistemas laborais no qual estão envolvidos, nem percebem suas interdependências, e isso para Pahl-Wostl e

Hare (2004) são elementos necessários para um processo de aprendizagem social bem sucedido.

6.5.3.3 Aprender a partir da experiência, na prática

Os depoimentos a seguir mostram a visão dos alunos de que aprenderam sobre sustentabilidade a partir de suas experiências e práticas cotidianas.

Eu também já trabalhei no Itaú e as pessoas falam: ahhh uma instituição financeira, vê muito esse lado. Eu sempre me lembro de uma conta que fizeram no Itaú, que eles lançaram que não tinha mais nada de impressão, foi reduzido, aí você não pode tirar extrato, era praticamente tudo pela internet, pra levar bem essa ideia da sustentabilidade (A1-5A).

Até esse projeto que ela (A1-5A) estava até pra vende pro banco, o banco só aceitava se tivesse essa ideia de sustentável, então além do financeiro, eles pediam o ambiental e daí com a contratação eletrônica do produto, cortava, sei lá, 14 folhas, então daí você faz 14 vezes sei lá, cem mil clientes e daí a gente falava, ohh economizou tanto (A3-5A).

As alunas A1-5A e A3-5A citam exemplos de uma experiência que tiveram na organização que trabalham. Uma ação cujo objetivo era economizar papel. A aluna A3-5A conta que no nível organizacional as proporções são grandes, no caso exemplificado, de cancelamento de impressão de extrato, uma pessoa economizaria em torno de 14 folhas, mas quando isso é multiplicado por mil o resultado é considerável.

Eu acho que... É até engraçado assim, antes mesmo de eu ter essa matéria, eu estava no Abreu e eles já estavam sei lá, há uns 4 anos atrás vendo essa situação de ah traga sua canequinha, evitar uso do papel pra uma coisa mais digital e tal. Quando eu mudei pra IBM já é uma coisa seca, lá é: vamos cortar as árvores mesmo (risos), vamos imprimir papel, a empresa americana ela demora muito mais pra pegar essa onda, do que a gente, mas pelo menos o que foi legal é que coincidiu de você ter essa visão de sustentabilidade e negocio (A4-5A).

O aluno A4-5A conta sua experiência com as questões de sustentabilidade ao trabalhar em duas empresas que se posicionavam de modos diferentes ao tratar desse assunto. Uma preocupada, desenvolvendo ações nesse sentido, e a outra totalmente despreocupada com essas questões. Essa experiência mostrou para o aluno que empresas lidam com questões de sustentabilidade de modos específicos.

Eu sempre fui uma criança que via no comercial... Ahh feche a torneira, e eu sempre falava isso muito pra meus pais, eu enchia muito o saco dos meus pais. Até hoje eu utilizo a folha de sulfite, se eu imprimo de um lado, eu guardo aquelas folhas todas, depois eu uso pra bloquinhos e tudo mais e meu pai vive me enchendo a paciência por causa disso, então eu sempre tive essa visão. Então ter a sustentabilidade na faculdade pra mim, me trouxe uma visão mais abrangente, uma visão mais holística, que não é só isso, e o porquê de tudo isso, que não é só a questão ahhh... Vamos economizar água, vamos salvar as árvores me trouxe uma visão mais ampla e até isso pra minha profissão, então como administradora, ver como isso vai me ajudar na minha carreira, como isso vai ajudar a minha empresa e não só como ajuda a sociedade em si (A6-3A).

A aluna A6-3A se vê como alguém que sempre foi preocupada com as questões de sustentabilidade, como ela diz: “eu criança via no comercial... feche a torneira”, o que fez com ela se posicione em suas atividades com essa consciência. A aluna ressalta que aprender sustentabilidade na faculdade ampliou sua visão e ajudará na sua carreira profissional. Pode se dizer que essa aluna também aprendeu de modo informal a partir das experiências ao longo da vida (MARTINS, MATA; COSTA, 2006).

6.5.4 O que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade

De acordo com a análise dos depoimentos dos alunos da Instituição A foi possível identificar algumas aprendizagens desenvolvidas sobre sustentabilidade. A ordem apresentada das aprendizagens levou em consideração a frequência com que apareceram nos depoimentos: das mais frequentes para as menos frequentes.

- Sustentabilidade é considerar outros aspectos além do ambiental
- Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras
- Sustentabilidade é saber utilizar recursos
- Sustentabilidade é uma estratégia
- Sustentabilidade é um tema complexo
- Sustentabilidade é ser economicamente viável
- Sustentabilidade requer participação social

Quando perguntados sobre suas aprendizagens durante o curso de administração na Instituição A, os alunos destacam que o que eles mais aprenderam foi **considerar outros aspectos além do ambiental**, quando o assunto é sustentabilidade, conforme pode ser visto nos trechos de entrevistas abaixo.

Eu acho que o que a gente mais aprendeu é que tem que pensar como num todo, você não pode pensar em alguma coisa específica (A1-1A).

A sustentabilidade não pode focar num assunto só. Tem que pensar na gestão de pessoas, gestão dos recursos, gestão da tecnologia, tudo isso faz com que a economia ande de uma maneira sustentável ou não (A4-1A).

A sustentabilidade que a gente aprendeu aqui faz a gente ampliar nossa visão do que é sustentabilidade. As pessoas pensam: ahh vamos racionar isso, vamos reutilizar isso, mas a gente amplia o horizonte pra pensar como isso faz parte de um ambiente de trabalho (A2-2A).

Eu acho que sustentabilidade baseia num pilar de econômico, social e ecológico aí você tem que conseguir manter um equilíbrio entre eles e você conseguir ao mesmo tempo que você consiga manter a sociedade e a ecologia, você manter a parte econômica, o lucro [...] é difícil alguém achar que sustentabilidade é só o ecológico, mas o aprofundamento do social realmente foi o mais diferente, o mais conhecido assim que a gente conseguiu se aprofundar mais e saber também a importância do social (A5-2A).

Eu acho que praticamente um mix do tripé que a gente tava comentando (A3-2A).

Ahh que todo mundo tinha uma base que era só verde e tal.. pra mim eu tinha uma base, sustentabilidade na minha cabeça vinha só o ecológico, só o verde, pra mim agora mudou, eu já sei que é mais que isso (A1-2A).

Assim, antes de eu ter o conhecimento que eu tenho agora, eu pensava que sustentabilidade se referia apenas ao meio ambiente, não pensava em outros aspectos, é... O conceito mesmo de sustentabilidade, porque você escuta muito falar mas você pensa em reciclagem e só né (A3-4A).

Eu acho que é isso que fica, a perspectiva que eu tinha de sustentabilidade antes da faculdade e agora é que sustentabilidade é aplicado a outras coisas não é só aquela coisa verde e que é muito mais do que somente ações pontuais, uma cultura incorporada da empresa que vai nortear tudo o que a empresa fizer, não só aquela coisa de só uma marca, ou só vamos ajudar o mundo, vamos ajudar pessoas, é uma coisa que norteia a estratégia, eu acho que isso é (A5-4A).

Significou também abrir os horizontes, mostrar realmente o tripé como ele funciona, como a gente pode aplicar isso no mercado, mostrar que dá pra ganhar dinheiro com negócios sustentáveis (A3-4A).

Eu ligo sempre ao meio ambiente, mas assim você começa aprender que sustentabilidade tem de várias formas: tem a econômica, tem a social, é muito além da ambiental, mas tem muito a ver com os recursos renováveis ou não renováveis. Você pensar em manter uma sociedade que possa estar utilizando os recursos naturais sempre de forma sustentável (A4-5A).

Pra mim o que eu mais aprendi é que eu só pensava em sustentabilidade ligada ao meio ambiente. Hoje em dia eu ligo com as outras partes da empresa, a econômica e social, que é o tripé mesmo, acho que isso sempre bate, toda matéria que se fala de sustentabilidade, fala do triple bottom line, eu acho que é o principal assim que eu aprendi (A2-5A).

Eu acho que a gente tinha uma ideia de sustentabilidade, antes de entrar na faculdade, mas era uma coisa muito superficial, bem ligado ao meio ambiente, árvore, essas coisas e aí quando a gente entra, a gente começa a pensar nesse lado econômico, social e as três coisas juntas né, como sustentabilidade, englobados (A1-5A).

As alunas A1-1A, A4-1A e A2-2A explicam que elas aprenderam que sustentabilidade não pode ser vista apenas por uma lógica, por um aspecto, mas que é necessário um olhar holístico, no todo, no contexto. Os alunos A5-2A, A3-2A, A1-2A, A3-4A, A5-4A, A3-4A, A4-5A, A2-5A e A1-5A em suas falas destacam: *“todo mundo tinha uma base que era só verde”, “eu pensava que sustentabilidade se referia apenas ao meio ambiente”, “eu ligo sempre ao meio ambiente”, “eu só pensava em sustentabilidade ligada ao meio ambiente”, “eu acho que a gente tinha uma ideia de sustentabilidade, antes de entrar na faculdade, mas era uma coisa muito superficial”*. Para os alunos sustentabilidade estava relacionada apenas a perspectiva ambiental, porém eles aprenderam que sustentabilidade envolve considerar outros aspectos.

Ao destacar outros aspectos, além do ambiental, os alunos citam o tripé da sustentabilidade, conforme afirma o aluno A2-5A *“toda matéria que se fala de sustentabilidade, fala do triple bottom line”*. Lembra-se aqui que o conceito de sustentabilidade baseado em três dimensões da sociedade - econômica, social e ambiental - foi discutido a partir da Conferência de Estocolmo em 1972. No entanto, foi Elkington que em 1994 cunhou o termo *“Triple Bottom Line”* ou *“Tripé da sustentabilidade”*, cuja proposta destaca a prosperidade econômica, a qualidade ambiental e a justiça social (ELKINGTON, 2012). Ver futuros administradores terem esse entendimento, de que sustentabilidade envolve outros aspectos é imprescindível para as organizações, pois antes o foco era quase exclusivamente na dimensão econômica e a partir da propagação do tripé da sustentabilidade, as organizações começaram a se posicionar diante das outras dimensões (ELKINGTON, 2012).

Pensar nas gerações futuras também foi uma aprendizagem desenvolvida no curso e citada pelos alunos no momento das entrevistas, conforme descrito a seguir.

É usar permitindo que as próximas gerações também usem e tenham os mesmos recursos que a gente (A1-1A).

Pelo que eu vejo tem duas visões: a visão do meio ambiental que você tem que as atividades sustentáveis pra não prejudicar o meio ambiente pras futuras gerações e a questão da sustentabilidade sei lá, uma vantagem competitiva sustentável (A6-1A).

Pra mim é relevante porque eu me preocupo realmente com as gerações futuras, não só com o meu hoje, mas com o amanhã eu me preocupo e acho sim que a gente tem que ter um olhar diferente das coisas que estão acontecendo, a gente tem que aprender a cuidar do que é nosso, pra ter os recursos lá na frente (A4-1A).

Eu entendo também que é o modo como você faz o seu trabalho bem feito utilizando os recursos que se tem na natureza e também visando às gerações futuras pra que não se esgotem para as gerações futuras [...] Pra mim ficou essa parte também de humana assim, de pensar no futuro, nas outras pessoas que virão e também no modo de ajudar isso dentro da empresa que eu vou trabalhar (A5-3A).

É assim, sustentabilidade ela visa fazer com que nós possamos usar os recursos hoje sem comprometer as gerações futuras (A3-4A).

É buscar sempre um equilíbrio pra que não fique escasso e comprometa gerações futuras (A1-4A).

É claro que você tem que gerar lucro agora, mas você tem que pensar que a próxima geração que tá vindo também tem que lucrar e tem que ter os recursos disponíveis pra eles também (A4-4A).

Ahh! A primeira coisa que vem é administração dos recursos de forma que a gente pense nas gerações que vão vir, é isso basicamente (A1-5A).

É possível verificar nos depoimentos acima que os alunos relacionam sustentabilidade com uma preocupação com gerações futuras. O conceito de desenvolvimento sustentável como sendo “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” foi definido no Relatório de Brundtland (WCED, 1987, p. 14, tradução nossa). Esse conceito tornou-se uma chamada específica para priorizar melhorias no bem-estar atual e futuro (PAUL, 2008) e pode ser considerado o conceito “mais utilizado” no que diz respeito ao tema. Essa preocupação com as condições de vida das próximas gerações, segundo Veiga (2010) é um entendimento sempre presente quando se tenta definir o que é sustentabilidade.

Os alunos da Instituição A também entendem **sustentabilidade como saber utilizar os recursos**, conforme apresentado a seguir.

Eu acho que é não se perder durante o tempo também, na parte de serviço, por exemplo, eu vejo que é não se perder o conhecimento ao longo do tempo também. Então sustentabilidade é manter o mesmo nível e melhorando também (A7-1A).

O que a gente percebeu no jogo também é a gestão de conhecimento, que é importante, era o recurso que mais faltava no jogo lá da sustentabilidade, era o conhecimento (A2-1A).

É você sempre usar os recursos que você tem, sem ter um déficit, sempre estar utilizando bem os recursos, mas sem ter um saldo negativo assim, é sempre manter os recursos sustentáveis pra hoje e pra amanhã (A3-2A).

Eu penso na visão empresarial que a gente aprendeu, eles pensam em conseguir obter o lucro, mas mantendo os recursos externos da organização. Tipo assim, sustentar com os recursos sem acabar com outros (A2-2A).

Eu acho que também vem muito a gestão do meio ambiente, a preocupação agora eles tentam fazer a parte do lucro sem agredir, economizando, tentando gastar menos quantidade que recursos possíveis, racionalizar. (A4-2A).

Como quase administradora eu acredito que sustentabilidade significa você conseguir um lucro, economizando recursos, não maximizando ao máximo o ganho, mas ao mesmo tempo economizando e racionalizando os recursos tanto ecológico como social (A5-2A).

Eu entendo que é a capacidade de manter a operação de uma empresa ou de uma cidade por um tempo indeterminado de forma que os próprios recursos de forma que os recursos utilizados não se esgotem (A2-3A).

Eu acho que é tentar equilibrar mesmo seu trabalho, os recursos pra utilizar bem (A3-3A).

Os depoimentos indicam que estes alunos relacionam sustentabilidade com utilização adequada dos recursos, de modo que eles sejam economizados, racionalizados e tratados com equilíbrio. Os recursos destacados pelos alunos foram recursos ecológicos, econômicos, financeiros e sociais, além do conhecimento, entendido por eles como um recurso intangível. O aluno A2-1A diz: *“o que a gente percebeu no jogo também é a gestão de conhecimento, que é importante, era o recurso que mais faltava no jogo lá da sustentabilidade, era o conhecimento”*. Cabe destacar que um dos objetivos da disciplina GES (conforme verificado na análise documental) envolve compreender que os recursos ambientais, ecológicos e sociais são finitos e compreender a disponibilidade de recursos, dentro do princípio de mercado de fatores e da otimização do aproveitamento destes recursos a partir da visão relacional entre os agentes responsáveis pela produção de bens e serviços. Examinando este objetivo e o depoimento dos alunos é possível inferir que a proposta da disciplina está sendo cumprida, pois os alunos estão desenvolvendo as aprendizagens previstas.

Perceber a **sustentabilidade como uma estratégia** é também uma aprendizagem elucidada pelos alunos da Instituição A.

Uma coisa que eu aprendi nessas matérias é que nem tudo que a empresa vende de sustentável tem que ser aceito, ele meio que ensinou a gente ter um olhar clínico até sobre as empresas que se vendem como sustentáveis pra ver se é ou não sustentável. Isso me deu muito mais atenção, porque eu comecei a reparar pra ver se era mesmo sustentável, poh... Eles vendem uma ideia que não existe. Pra você ficar esperto mesmo, pra você começar a investigar o peixe que é vendido, saber a procedência mesmo (A2-1A).

Eu acho que é uma noção ainda muito usada pra marketing. Ahh a empresa sustentável. Vai lá e manda o extrato da pessoa no papel reciclado, tem muito essa coisa de usar a sustentabilidade como marketing verde, mas do que ter aquilo como um valor intrínseco dela, é puro marketing porque tá na moda. Sustentabilidade é uma palavra que tá na moda, que compra e que move as pessoas hoje, então é isso, pra mim é isso, é usado como marketing (A6-3A).

Tem muito empresa que fala que é sustentável só por modinha né, então as vezes a empresa não faz nada, mas ela bota um selinho verde lá dela e acha que tá fazendo bonito (A4-4A).

Eu acho também que é estratégia de longo prazo, porque como é um assunto novo, poucas empresas tem isso incorporado assim de verdade, ou é uma coisa muito marqueteira ou ela tá construindo ainda [...] Ahh eu acho que uma estratégia de negócio e assim como eu falei é uma estratégia que vai ser implementada daqui uns anos, quando as empresas estiverem maduras pra tratar sobre o assunto (A4-4A).

Acho que agora eu penso muito mais nisso como uma estratégia também (A3-4A).

Dá pra fazer dinheiro com isso né, dá pra você adotar práticas que sejam sustentáveis, se você sabe alinhar uma ideia que tenha esse princípio com seu negócio e consegue operacionalizar, isso é um negocio que tende a ser lucrativo (A1-4A).

Eu tinha uma visão muito fechada e muito vaga do que era sustentabilidade, então eu achei que foi bem importante ter isso na grade da universidade né... eu gosto muito tema, eu acho que perdeu aquela coisa pobre de ser só mais uma coisa, mas virou uma estratégia e que é possível fazer de um modo sustentável e que tem vários cases de sucesso (A2-4A)

É você tem que pensar pelo lado até estratégico das empresas pra ter uma vantagem competitiva por mais que você não seja uma pessoa que fale: nossa eu acho muito importante, você tem que pensar dentro da empresa, você tem que achar que tem alguma coisa sustentável, pensar como a empresa pode ajudar ou passar essa imagem pras pessoas (A4-5A).

Por um lado, os alunos A2-1A, A6-3A e A4-4A chamam atenção para o posicionamento de algumas empresas que utilizam o termo sustentabilidade como uma estratégia de marketing que serve apenas para se mostrarem “bonitinhas” perante o mercado, para passar uma imagem à sociedade que não condiz com os valores daquela empresa. Esse olhar foi adquirido pelos alunos em sala de aula com exemplos práticos e com cases

estudados. Por outro lado, os alunos A4-4A, A3-4A, A1-4A, A2-4A e A4-5A entendem a sustentabilidade como algo estratégico para a empresa, que pode colocá-la em uma posição com vantagem competitiva no mercado em que atua. Estes depoimentos reforçam a ideia de que a estratégia na sustentabilidade pode ser utilizada por uma lógica positiva ou negativa.

As declarações abaixo mostram que, para alguns alunos, sustentabilidade **é um tema complexo**, algo difícil de ter como valor, algo que possui muitas limitações.

Olha eu acho muito importante só que o difícil é conviver com a sustentabilidade o dia todo com você, por exemplo, ao mesmo tempo eu fumo e muitas vezes eu joga a bituca de cigarro no chão, por mais que eu procure algumas latas de lixo as vezes, mas tem vezes que esqueço e joga. É importante? É mas todo mundo não é 100% sustentável (A7-1A).

É importante, mas tem algumas limitações. Eu trabalhei numa empresa que mexe com bronze, por mais ecologicamente que a gente seja, chega um ponto que não tem como ser ecologicamente, pra fazer a peça de bronze você vai ter que queimar recurso (A2-1A).

Eu acho que no mundo corporativo todo mundo foca no resultado né, se puder ser ecologicamente correto pra ser sustentável com a natureza acho que vai, pode pender pra esse lado, mas primeiramente é resultado, se não der lucro ninguém vai se preocupar, eu acredito assim (A6-1A).

O aluno A7-1A diz que não é fácil conviver sempre com a sustentabilidade, e que ele, como fumante, muitas vezes joga no chão a “bituca” do cigarro. O aluno A2-1A diz que no âmbito organizacional não tem jeito, as empresas utilizam mesmo os recursos para que o negócio seja lucrativo. Nesse mesmo entendimento o aluno A6-1A destaca que o foco nas organizações são os resultados, os lucros, a sustentabilidade não é prioridade.

Não sei... Eu não sei por que, mas eu vejo muito pelo lado econômico, então se não é economicamente viável como é que eu vou ser sustentável, eu não sei por que eu penso dessa maneira, eu sei que eu deveria pensar de uma maneira mais sustentável, mas eu não vejo dessa maneira, a não ser que seja economicamente viável porque se não for economicamente viável não vai ter sustentabilidade também. Esse é meu ponto de vista (A6-1A).

O aluno A6-1A compreende que **sustentabilidade é ser economicamente viável**. Ele observa a sustentabilidade apenas pelo lado econômico. No entanto, vale a pena lembrar, mais uma vez que, segundo Elkington (2012), executivos e líderes de empresas não podem se interessar apenas pelos aspectos econômicos, tecnológicos ou de mercado, mas devem definir

novas visões abrangendo outras perspectivas, como a social, a ambiental, a política e a cultural.

Já a fala do aluno A2-3A, abaixo, aponta que a **sustentabilidade requer participação social**. Esse entendimento corrobora com os pressupostos da aprendizagem social que permeia a sustentabilidade (HARMONICOP, 2003c; PAHL-WOSTL, et al. 2007), a qual requer uma preocupação com os processos participativos e interação dos atores sociais, cuja noção básica é “aprender juntos para compartilhar”.

Eu aprendi que tem que tá todo mundo engajado dentro da empresa pra isso daí acontecer. Sustentabilidade só vai existir se tiver envolvido todos os colaboradores (A2-3A).

Esses depoimentos refletem as aprendizagens desenvolvidas durante o curso de administração e citadas pelos alunos da Instituição A no que diz respeito o tema sustentabilidade. Além dessas aprendizagens, os alunos destacaram ainda que eles adquiriram uma **visão mais crítica** sobre o tema, conforme explicam nos depoimentos a seguir.

Eu acho que dessa última matéria (GES) ela fez a gente olha assim... Ela falou que hoje as empresas estão muito usando isso para o marketing né, ai ela falou assim: pra gente olhar mais de uma forma, não só visar o lucro porque isso já é enraizado, só visar o lucro, só visar o lucro, ela falou que tem como você conseguir um lucro, conseguir trabalhar direito, ai ela falou que não tem como tipo equilibrar totalmente, mas tem como você de alguma forma tentar fazer as coisas direito, mudar mais o pensamento... Pra mim mudou mais nessa parte (A5-3A).

Até porque os recursos são esgotáveis né, então não adianta a empresa ficar com foco só em lucro, lucro e extração sem pensar que não vai acabar. Pra mim assim... Eu agora tenho uma visão mais crítica, pra mim agora não é tudo verde, não é tudo bonitinho como a empresa apresenta... Eu peguei uma visão mais crítica... Usar a sustentabilidade de uma forma estratégica, mas ter isso como valor na organização [...] Pra mim, ajudou a ter uma visão mais crítica e me ajudou como pessoa em si até pra poder passar pra outras pessoas ou pra saber me portar na organização, ver se realmente eu tenho perfil pra está naquela organização, se realmente corresponde a sustentabilidade, pra eu ter uma visão mais crítica e estratégica (A3-3A).

É a visão crítica foi importante, preparar a gente, porque é uma questão atual e a gente vai está preparado, perceber um pouco da importância que as empresas têm nessa questão. Eu tinha muito a ideia do que cada um pode fazer, mas eu vejo hoje que a empresa tem uma importância na sociedade, tem responsabilidades também (A1-3A).

Pra mim significou abrir a cabeça pra ver que você pode ir além e mudar e nortear seu pensamento com isso, isso não ser coisas pontuais a gente tem muito pra andar ainda, mas eu acho que saber que dá pra trabalhar dessa forma é muito enriquecedor pro administrador... Acho que no futuro vai ser bem valido o que a gente aprendeu (A5-4A).

Sei lá falar de sustentabilidade é como a gente já falou... A árvore bonitinha, vai ser uma matéria tranquila, tem outras muito mais complexas teoricamente falando, mas veio a mudar o pensamento mesmo, não sei até que ponto eu vou aplicar mas foi interessante, eu saber o que é, pra que serve, quem usa e tudo mais (A4-5A).

A partir dos depoimentos acima pode-se concluir que além das aprendizagens obtidas, estes estudantes também desenvolveram a capacidade intelectual de tornar-se crítico. Aqui vale a pena lembrar que um dos objetivos da disciplina GES (verificado a partir da análise documental) é proporcionar reflexão crítica sobre as teorias organizacionais e estratégicas e sua influência para a gestão de organizações com foco na sustentabilidade. Isso explica porque os alunos destacaram o desenvolvimento de uma visão mais crítica em relação ao tema. A respeito deste aspecto Springett e Kearins (2001) destacam que os cursos de administração devem se posicionar perante a inserção da sustentabilidade em seus currículos por meio de um processo de reflexão e que o ensino da sustentabilidade deve promover mudanças em valores pessoais. Jacobi (2005) também enfatiza que as práticas educativas devem ser desenvolvidas de forma contextualizada e problematizada, por meio de um processo dialógico, que visa integrar e fortalecer valores pessoais e coletivos voltados para uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental. Pode-se dizer que, por meio desse processo de ação-reflexão-ação, alguns estudantes da Instituição A também desenvolveram uma visão mais crítica sobre as questões da sustentabilidade.

7. ESTUDO DE CASO DA INSTITUIÇÃO B

7.1 Estrutura curricular e inserção o tema sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição B

A Instituição B tem como *missão principal* proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários à construção de uma sociedade desenvolvida, humana e justa. Prioriza a formação integral do ser humano, fortalecendo o ensino do humanismo, da ética e da cidadania, em detrimento do “homem unidirecional” e da “razão puramente instrumental” acentuados por esse mundo de alta tecnologia cada vez mais emergente.

O curso de administração de empresas na Instituição B é composto por 08 ciclos, ou seja, 08 semestres funcionando no período matutino e noturno. As disciplinas que tratam especificamente do tema sustentabilidade no curso de administração da Instituição B são: Introdução à Administração (1º ciclo/ 60hs), Sustentabilidade Empresarial I (7º ciclo/ 30hs) e Sustentabilidade Empresarial II (8º ciclo/30hs). Abaixo apresentam-se os *objetivos e/ou ementas dessas disciplinas*:

- *Introdução à Administração*

Objetivos: conhecer e analisar criticamente as principais escolas de administração, citando vantagens e desvantagens das mesmas, em uma perspectiva evolutiva, e, de forma mais ampla, compreender a importância das diversas correntes para a evolução da Ciência da Administração como um todo. Relacionar também a questão da sustentabilidade com a evolução da teoria administrativa e sua implicação para os processos de gestão organizacional. Nessa disciplina são apresentadas as principais correntes e escolas de administração, em uma perspectiva evolutiva. Além de compreender as principais correntes teóricas, os alunos deverão saber relacioná-las aos seus principais contextos históricos e compará-las. Serão apresentadas a escola clássica, a escola de relações humanas, a escola comportamental, a visão estruturalista, a teoria dos sistemas abertos, a teoria da contingência e a análise de *stakeholder*. Ao final do curso o aluno deverá entender a relação da evolução da teoria administrativa e os atuais desafios socioambientais e o papel da sustentabilidade na gestão organizacional.

- *Sustentabilidade I*

Objetivo: introduzir o aluno nos conceitos básicos de economia sustentável e sua importância para a gestão presente e futura das organizações, discutindo as interfaces entre a gestão socioambiental e as estratégias empresariais numa perspectiva sistêmica.

- *Sustentabilidade II*

Objetivo: Destaca a importância e a necessidade do uso racional dos recursos naturais, bem como meios para preservá-los e recuperá-los no âmbito da atividade empresarial, enfatizando ainda a compreensão das relações políticas e sociais no contexto da preservação socioambiental.

No momento da pesquisa de campo, o curso de administração de empresas da Instituição B estava passando por algumas mudanças, tanto no desenvolvimento de um novo currículo, uma nova grade curricular, como no desenvolvimento de um novo projeto pedagógico, conforme explica o coordenador do curso:

Nós estamos nesse momento, desenhando um novo programa do curso, um novo programa pedagógico, então nós estamos revisitando esse programa, nós estamos querendo dar um enfoque mais voltado a competências e pra isso a gente tá desenvolvendo nesse primeiro momento as diversas ementas, então nós convidamos os vários professores que participam do NDE, que é o nosso Núcleo de Docente Estruturante para contribuírem na sua visão de como deveriam estar sendo encaminhadas as novas ementas. Nessa fase também nós temos uma situação que envolve planejamento da escola como um todo, então evidentemente nós queremos dar uma maior atenção, um maior enfoque as disciplinas que estão nas linhas de pesquisa, que por sua vez também estão voltadas a atenderem a missão e o atingimento da visão da empresa aí no seu médio longo prazo. Nessa linha, os principais temas são: inovação, empreendedorismo, sustentabilidade e tecnologia.. não necessariamente é nessa ordem, mas estas são em linhas gerais, as linhas mestras sustentadora da missão e visão da Instituição B.

As disciplinas que abordam o tema sustentabilidade também estavam passando por mudanças. O coordenador explicou que na fase de rascunho, ou seja, não é a versão definitiva, elas estão alocadas no 7º e no 8º ciclos. No 7º ciclo a disciplina seria “Sustentabilidade nas organizações” com os seguintes conteúdos: definição de desenvolvimento sustentável, objetivos do milênio, agenda 21, complexidade das questões ambientais, sustentabilidade empresarial, tripé da sustentabilidade, políticas ambientais, locais e globais e os impactos para as empresas, sociedade e governo, responsabilidade social e empresarial, termos de referência de sustentabilidade do Serviço de Apoio Brasileiro às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), normas ISO14000 e 26000. No 8º ciclo seria a disciplina “Sustentabilidade na

cadeia produtiva” abordando os relatórios de sustentabilidade e indicadores de GRI, produção sustentável como estratégia de valor, logística reversa, análise do ciclo de vida, produção mais limpa e *ecodesigner*.

Conforme explicação do coordenador, esse processo de mudança visa propiciar uma visão mais integradora das disciplinas no curso de administração:

A preocupação é que a gente consiga integrar diversas disciplinas, inclusive tendo uma a cada semestre integradora, que poderia contemplar o que foi discutido nas demais [...] para dar um exemplo aqui nós temos aqui cada ciclo nós temos o objetivo do ciclo, nesse primeiro ciclo o objetivo é introduzir as organizações o seu papel na sociedade, discutir fundamentos e outras disciplinas, fundamentos da administração, da comunicação e matemática aplicada e temos aqui a disciplina integradora que é fundamentos da administração, nesse primeiro ciclo.. nessa disciplina a ideia é que uma forma de avaliar se os aluno adquiriu as competências e habilidades e conhecimentos esperados é fazer um trabalho que possa abranger questões de outras disciplinas.. é essa a ideia da integração. (C1b).

Além das mudanças atingirem o projeto pedagógico do curso e a grade curricular, o curso passa a ter um novo enfoque voltado para as competências. Assim, os temas mestres do curso (inovação, empreendedorismo, sustentabilidade e tecnologia) serão permeados pela questão das competências, devido a uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades e aplicações práticas dos alunos, segundo explana o coordenador.

Essa nova perspectiva, que queremos implementar um enfoque mais voltado pra competências, onde há uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades e aplicações práticas, de conceitos que são discutidos em aula... eu diria que o percentual maior de atividades que os alunos terão que desenvolver em termos de buscar novos conhecimentos é apresentando trabalhos que pode ser aplicados em empresas, enfim, em organizações gerais, onde eles mesmo terão ai uma responsabilidade maior em obter a informação e o professor estaria participando obviamente, mas com uma carga menos de transmissão de conhecimento como é o modelo tradicional, mas coordenando algumas atividades que os alunos estão desenvolvendo. Isso não é só pra sustentabilidade, mas como um todo (C1b).

Devido ao processo de mudança do curso de administração da Instituição B não foi possível o acesso ao Projeto Pedagógico do curso. Para fins de análise documental foi utilizado o Projeto Pedagógico Institucional.

O surgimento e *desenvolvimento da disciplina “sustentabilidade”* no curso da Instituição B é visto pelo coordenador e professores como algo que vai além do currículo. Eles percebem que a instituição tem um olhar voltado para esse tipo de questão.

Sempre a instituição teve essa preocupação com aspectos de desenvolvimento econômico e social, então, desde sua fundação, ele sempre foi uma instituição voltada, de novo voltando pra missão, do ponto de vista de desenvolvimento de empreendimentos socialmente responsáveis e mesmo quando não existia essa preocupação específica com sustentabilidade, a escola sempre teve uma preocupação com o social, essa visão ampla e sistêmica do que acontece ao nosso redor (C1b).

Ela tem prestigiado na pós-graduação, na graduação, então... Ela tem dado apoio... É um curso que tem essa demanda que foi abraçada há um tempo atrás né.. Aqui é uma universidade, mas ela é jesuítica né, os próprios jesuítas eles abraçaram de uns anos pra cá... Tem os documentos deles essa causa ambiental. Tem um dos presidente de uma escola da Unisinos, doutor em biologia e é um dos que vai... Que abraça esse movimento a Unisinos, que é lá em São Leopoldo que também é jesuíta é muito forte isso... PUC Rio também... Então é uma tendência da própria escola, tem um grupo de estudo nessa área de sustentabilidade que pega todas as universidades jesuíticas do continente todo, da América toda, desde os EUA (P1b).

Nós temos aqui a linha da escola, tanto mestrado quanto a graduação, tem uma linha muito forte em sustentabilidade, empreendedorismo e inovação (P4b).

Contrariando esse entendimento a professora P3b, no depoimento abaixo, atenta que existe também o olhar organizacional, o olhar da empresa que precisa ter lucratividade no negócio.

Apesar de terem aberto uma linha de pesquisa na pós, que isso já manifesta uma preocupação de um lado, e do outro, eu não sei o quanto que essa linha é vendável, por isso que abriu, tem esse lado comercial da instituição também (P3b).

Aqui vale a pena lembrar o alerta de Springett (2005) de que as instituições de ensino superior têm sido cada vez mais orientadas para o mercado, absorvendo suas ideologias, em uma visão de mundo reducionista. Para a autora inserir o tema sustentabilidade nos currículos das escolas de negócios passa ser uma atração para um conjunto de alunos, pois o tema tem sido tratado de forma marginal nessas escolas, devido à falta de percepção de sua importância.

A legislação também teve seu papel no processo de inserção do tema sustentabilidade nos cursos da Instituição B, influenciando primeiramente o curso de engenharia e, em seguida, partindo do próprio professor, a inserção no curso de administração, conforme explicação abaixo.

Por uma decisão do conselho federal de educação, desde 1976, que foi quando surgiu a legislação ambiental do Estado de SP, então a Instituição junto com o CFE estabeleceu que devesse haver uma disciplina de meio ambiente nas engenharias. Na maioria dos cursos ficou como ciência ambiental, aqui até porque era um biólogo

que dava aula disso, e porque de certa forma ta certo, se você pensar na teoria ecológica, ecologia que é a ciência, sustentabilidade é uma ideia que um dia eu não sei se vai se transformar em alguma coisa mais palpável, então ficou com o nome de ecologia. Bom [...] eu comecei a dar essa disciplina lá no curso de engenharia, e logo surgiu a possibilidade de colocar aqui na administração essa disciplina [...] eu propus incorporar essa disciplina no curso e ai caminhou. Como estava havendo alteração na grade curricular, então... como já havia na engenharia veio pra administração.. foi facilitado por isso. Eu montei a disciplina e não foi muito difícil não. Foi a primeira escola a colocar isso aqui (P1b).

O *desenvolvimento da disciplina sustentabilidade* no curso de administração de empresas da Instituição B constituiu-se num processo que passou pela preocupação e posicionamento da instituição em relação ao tema, sendo isto demonstrado na sua missão e visão institucional, pela sua atuação empresarial, tendo em vista que a instituição é uma empresa, que preza pela lucratividade do negócio, e pelo cumprimento da legislação educacional, em função da obrigatoriedade de uma disciplina ambiental no curso de engenharia, o que despertou a atenção de um professor para a implantação dessa disciplina no curso de administração de empresas.

Além das disciplinas específicas de sustentabilidade, na Instituição B alguns professores acabaram *incorporando o tema em outras disciplinas do currículo*, seja de uma maneira que permeia a disciplina como um todo, como é o caso de Introdução à Administração ou abordando alguns tópicos, como em Marketing e Produção.

O professor P2b da disciplina Introdução à Administração explica, abaixo, como começou esse processo e qual o diferencial dela em relação àquelas ministradas em outras escolas.

Mais ou menos em 2000, o Senac me convidou, e eu junto com uma equipe montamos um curso de tecnólogo de gestão ambiental, que era o primeiro curso de graduação tecnológica nessa área de gestão ambiental. Em 2003, eu comecei a montar um curso de administração com foco em gestão ambiental, ai já um bacharelado em administração, no Senac, em 2005 iniciou esse curso. O objetivo desse curso era que todas as disciplinas dialogassem com a questão da sustentabilidade. Então quando eu vi pra Instituição B, eu já vim com essa bagagem. Então, não tinha como eu ensinar um curso de introdução à administração sem essa minha bagagem, então, naturalmente as questões da sustentabilidade ela vem assim... naturalmente, a partir da minha trajetória profissional (P2b).

O que essa disciplina tem de diferente talvez da maioria dos cursos de introdução à administração é que além de incorporar a sustentabilidade, como eu trabalho com essa questão há muito tempo, eu vou permeando essa evolução, essa discussão né [...] o foco tá na evolução do pensamento administrativo, mas discutindo às suas contribuições tanto pra insustentabilidade dos problemas socioambientais que a gente vive hoje, como também uma possibilidade dessa própria teoria fomentar esse conhecimento [...] quer dizer, o problema não tá só na evolução da teoria, mas como

you open this in the measure that you will discuss analysis of stakeholders, systemic approach, contingency. It opens a very large path to discuss socio-environmental issues, and even in the industrial revolution you can discuss a little.. from a positive point of view, the unfolding of this and the advance of administrative theory and the socio-environmental problems that were a consequence of this way of thinking administration (P2b).

Professor P3b, of Marketing and Production, also explains when and why she began to address sustainability issues in her disciplines.

I discuss in a more profitable vision of green than before [...] before the *boom* of sustainability, the word, in a way that people already discussed relationships, when we talk about social technology, commerce, I always try to relate it with the tripod, economic, social and environmental. And environmental is what I talk about less, in reality... For me, environmental is much more consequential, as people care about the other two, you will have a healthy environment (P3b).

In reality, when I started to talk about sustainability it was more because of my irritation with how the academic market was selling the issue of sustainability, and how the market itself was usurping the topic of sustainability to look good to consumers. For me, it is a very bad vision, and it ends up distorting the word, and in these criticisms I started to pull things out of sustainability. I started to work with a professor at USP with PSS (*product service system*) and it is a line, an approach that came from Scandinavia, and behind this approach, even within production, there is sustainability. So, the logic of products is to last longer, be less disposable, because I am not selling a product, but a service that the product provides and from one hour to another it started to do everything that was being done, working with a question of sustainability that I valued more [...] a question much deeper than just being economical, or just looking out for the environment, or just green (P3b).

Professor P4b, who has already taught the sustainability discipline, but who is no longer responsible for it, explains how he was invited to teach it in the course of administration. However, from his testimony, it is noted that he does not agree with the way sustainability is taught in the course.

I wrote a book on integrated management system, quality. This book takes the tripod of sustainability, quality and environment, social responsibility and health and safety at work. At some point, the staff needed a professor to cover the discipline, I was available and I took the discipline of sustainability to fill the gap (P4b).

The environmentalist was trained to see the environment, the administrator was trained to see companies. So it doesn't work, you come with an environmental perspective in a course of administration, it's a messy thing, it doesn't work. It's the same thing if you come with a sociologist to teach sociology in the course of administration, he has to mold the discipline for the course of administration, it's different from teaching sociology in the course of social assistance, another focus. This is a question that takes a lot, lacks sensitivity, the staff comes with a piece of paper, a piece of paper I don't know what it is... this is nonsense, the administrator has to know if the company meets the requirements of legislation, it

essa a preocupação da empresa. Ela não tá preocupada com o que a empresa tá fazendo com o ambiente. Não que ela não deva se preocupar, mas é que não é a preocupação central dela. Se você começa a passar essa percepção, daqui a pouco você tá deformando a lógica do administrador. Não sei se eu fui claro. (P4b).

Alguns professores que discutem questões relativas à sustentabilidade em suas disciplinas fazem isso em função de suas experiências anteriores com o tema. O professor P2b, além de ter formação na área, participou do desenvolvimento de um curso tecnológico em gestão ambiental e de um curso de administração com ênfase ambiental. A professora P3b conheceu uma nova abordagem utilizada por uma professora de outra instituição e começou a se interessar pelo tema, trazendo discussões para sua aula. O professor P4b foi convidado a ministrar a disciplina de sustentabilidade há alguns anos atrás por conta de um livro que ele escreveu sobre sistemas de gestão integrados.

Oferecer disciplinas específicas de sustentabilidade ou incorporar o tema em outras disciplinas no curso é um passo importante, no entanto, como destacado por Klavins e Pelnen (2010) a educação para a sustentabilidade não pode simplesmente ser resumida à inserção de um assunto novo no currículo acadêmico, pois o currículo deve ser entendido como a soma de todo ensino formal, informal e experiências de aprendizagens oferecidas por uma instituição de ensino superior.

Na sua nova proposta curricular, a Instituição B está buscando que as disciplinas que focam os principais temas do curso (inovação, empreendedorismo, sustentabilidade e tecnologia) estejam integradas, atendendo aos princípios da interdisciplinaridade. Nesse processo de mudança curricular alguns atores foram convidados a participar, conforme destacado abaixo.

Nós convidamos professores de tempo integral da pós-graduação para contribuírem pra que a gente consiga ter uma comunicação melhor entre as partes envolvidas, estamos procurando desenvolver reuniões próximas uma das outras. Inclusive estamos tendo essa discussão nesse momento, além do CRA, contatos com editoras, discutindo o conceito de competência, que é a nossa preocupação com a nova grade [...] Angrad, empresas [...] queremos ouvir o mercado. A nossa ideia é ouvi-los e inserir todos nesse PPC que está em fase de construção nesse momento (C1b).

Agora com a coordenação eu estou desenvolvendo uns projetos com a coordenação, inclusive interdisciplinar, trabalhar com a parte de desenvolvimento de games né, e aí envolvendo a sustentabilidade. Nessa semana da administração que a gente teve a gente fez um game, não foi exatamente um game online, é um modelo online, mas ele foi projetado na tela pros alunos jogarem, mas eu que estruturei de certa forma o game e foi uma experiência interessante e [...] enfim, com a coordenação a gente está de certa forma compartilhando essa ideia de trabalhar empreendedorismo,

sustentabilidade, inovação, envolvendo essas áreas todas ai, um programa interdisciplinar (P1b).

Inclusive a gente tá reformatando agora. A gente tá até participando da nova grade, que está mudando, e todas as ementas também. Então a gente está discutindo a ementa pra essa disciplina de sustentabilidade. É até uma professora do mestrado que está fazendo, mas eu fiquei de dar o parecer também dessa ementa, e outros professores (P4b).

Para fomentar o tema sustentabilidade dentro das universidades Klavins e Pelnena (2010) acreditam ser imprescindível promover e reforçar o envolvimento entre indivíduos e instituições. Assim, a participação dos diversos atores sociais nesse processo de mudança da Instituição B, conforme mencionado pelos participantes da pesquisa, reforça o envolvimento com o tema sustentabilidade.

De acordo com o coordenador do curso o processo de mudança curricular na Instituição B visa promover uma visão mais integradora das disciplinas e uma *abordagem interdisciplinar* no curso, o que também é compartilhado por alguns professores, como mostram os depoimentos abaixo.

Em nossas reuniões, quando eu não era coordenador ainda, eu percebia uma preocupação por parte da coordenação de que não só a gente tivesse uma integração grande das disciplinas, mas como essa é uma linha bastante forte aqui, inclusive de pesquisa, isso é reforçado na graduação. Então... essa interdisciplinaridade acaba que ela permeia, é transversal as várias disciplinas. Os professores sempre que possível trazem exemplos que possam reforçar alguns aspectos voltados pra essa linha... e até na questão de ética, cidadania também são temas que são abordados e eu acredito que essa é linha, não basta ter disciplinas específicas, mas isso tem que ta discutido de uma maneira mais ampla, de um modo que alunos enxerguem essa interação que existe entre essas áreas, da empresa com meio ambiente e assim por diante. Então é... nós procuramos dar essa visão sistêmica (C1b).

A preocupação é que a gente consiga integrar diversas disciplinas, inclusive tendo uma a cada semestre integradora, que poderia contemplar o que foi discutido nas demais.. pra dar um exemplo aqui nós temos... então nessa nova proposta nós teremos aqui cada ciclo nós temos o objetivo do ciclo, nesse primeiro ciclo introduzir às organizações o seu papel na sociedade, discutir fundamentos e outras disciplinas, fundamentos da administração, da comunicação... e matemática aplicada e temos aqui a disciplina integradora que é fundamentos da administração, nesse primeiro ciclo.. nessa disciplina a ideia é que uma forma de avaliar se os aluno adquiriu as competências e habilidades e conhecimentos esperados e fazer um trabalho que possa abranger questões de outras disciplinas.. é essa a ideia da integração (C1b).

Agora com a coordenação eu estou desenvolvendo uns projetos, inclusive interdisciplinar [...] a gente está de certa forma compartilhando essa ideia de trabalhar empreendedorismo, sustentabilidade e inovação, envolvendo essas áreas todas ai, um programa interdisciplinar (P1b).

É possível perceber, a partir dos depoimentos acima, que a nova proposta para o curso de administração de empresas da Instituição B está apoiada numa abordagem que visa à integração entre as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. Klavins e Pelnena (2010) entendem que uma abordagem holística e interdisciplinar é de fundamental importância, evitando ligações pouco articuladas do desenvolvimento sustentável com os aspectos sociais, econômicos, ecológicos e culturais.

Os relatos abaixo mostram que: o professor P2b percebe que já existe, embora de maneira pontual, a articulação da sustentabilidade com outras disciplinas, o coordenador do curso cita o exemplo de uma prática, considerada por ele interdisciplinar, que envolve a disciplina de empreendedorismo e sustentabilidade, a professora P3b explica como traz questões de sustentabilidade nas suas disciplinas de Marketing e de Produção.

A gente acaba tendo que alguns professores tem esse olhar e vão colocando nas suas disciplinas, além da disciplina que existe especifica pra essa questão [...] Essa minha disciplina tem uma contribuição importante porque ela pega os alunos de primeiro semestre, então já traz esse assunto, não fica apenas quando ele chega lá na frente, algo que eles nunca tiveram, eu acho isso importante. Agora, seria interessante que o maior número de disciplinas também estivesse abordando isso sem prejuízo dos seus conteúdos nessa ótica de gestão, estratégia, em outras disciplinas. Aos poucos vai acontecendo. O professor P4b quando você conversar, é um cara que também tem trabalhos nessa área de sustentabilidade (P2b).

[...] isso já acontece, por exemplo, em empreendedorismo, não passamos só um plano de negócios e teorias e acabou nós já pedimos que alunos desenvolvam trabalhos, novos projetos de novas empresas e partimos para uma pesquisa prática, pedindo que ele faça a venda da sua proposta de valor pra que não comece a escrever todo um planejamento sem buscar algum respaldo na prática, sem o mercado está comprando a ideia. Com relação ainda a novos empreendimentos tem três demandas que nós pedimos sempre nos trabalhos de empreendedorismo: uma das demandas é que esse novo negócio seja sustentável do ponto de vista ambiental e do ponto de vista econômico-financeiro. Ele tem que ter uma preocupação de como vai tratar eventuais resíduos, e outras preocupações em relação ao meio ambiente. Então a questão da sustentabilidade já é demandada em outras disciplinas como empreendedorismo [...] A gente tá aí buscando dentro das disciplinas um alinhamento entre elas e na prática a sustentabilidade é um dos pré-requisitos pros novos negócios (C1b).

Vamos pegar os dois grandes grupos: marketing e produção. A minha discussão como eu acabo trabalhando com as duas áreas de conhecimento. Se eu to em marketing eu tento mostrar a ligação com a produção, como uma depende da outra, estratégia, e na produção eu puxo, resgato a questão do marketing e dentro de marketing eu discuto a questão do *fair trade*. Assim, antes de vir o *boom* da sustentabilidade né, da palavra, de uma forma a gente já discutia as relações, quando se fala de tecnologia social, do comércio justo eu sempre tento relacionar lá com o tripé né, o econômico, o social e o ambiental (P3b).

De acordo com os relatos acima é possível inferir que a Instituição B tem um olhar voltado para a interdisciplinaridade no ensino da sustentabilidade. No entanto este olhar se revela como uma prática pontual, pouco articulada no currículo como um todo. É importante aqui lembrar o alerta de Sterling (2004) para quem este esforço de mudança curricular não deveria visar apenas à agregação de um novo conceito nas estruturas curriculares existentes, mas promover uma mudança de natureza epistemológica na cultura, no pensamento e na prática educacional. Corroborando com este raciocínio, Demajorovic e Silva (2012) entendem que as propostas pedagógicas interdisciplinares pautadas pela sustentabilidade exigem a inserção da dimensão socioambiental nos cursos de administração de empresas ameaçando o paradigma tradicional da teoria administrativa.

Esse entendimento também está presente na fala do professor P2b sobre a formação do administrador em relação às questões de sustentabilidade.

[...] os cursos vão ter que formar além dessas caixinhas específicas, vão ter que formar de uma forma mais ampliada, e isso passa pela sustentabilidade que ela cada vez mais não seja ela o foco só, mas que seja um dos elementos de uma disciplina de administração da produção, que isso faça parte, da disciplina de logística, que isso faça parte, de uma disciplina de marketing, que isso faça parte. Então, você ter as várias disciplinas dialogando de uma forma que não seja algo assim: ah também tem isso, como uma curiosidade, não, faz parte também das questões dos compromissos (P2b).

A *interdisciplinaridade* tem sido apontada por diversos autores como um desafio no ensino da sustentabilidade. Para Klavins e Pelnena (2010) a falta de envolvimento com outras disciplinas, é um dos obstáculos-chave no desenvolvimento da educação para sustentabilidade. A divisão de conhecimento na área, segundo Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) não contribui para a integração da sustentabilidade no currículo. Tal divisão tem formado administradores que enxergam os fenômenos organizacionais como acontecimentos isolados. Demajorovic e Silva (2012), ao citar Fazenda (2009), explicam que uma abordagem interdisciplinar não requer a eliminação da contribuição de cada disciplina, mas ela impede uma atitude de hegemonia de determinada ciência em relação a outras de importância igual. O que Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) estão dizendo é que quando cada disciplina ou ciência se posiciona de maneira isolada dentro da dinâmica curricular de um curso, dificulta a integração da sustentabilidade nesse currículo.

O relato do professor P2b, abaixo, aponta a integração das diversas disciplinas no curso como um desafio a ser enfrentado. Já o professor P4b é um exemplo do próprio desafio a ser enfrentado pelos cursos de administração.

O que eu vejo é que tem mais dificuldade a gente tornar isso mais interdisciplinar [...] A dificuldade maior é como você potencializar não só o que é feito nessa disciplina, ou na disciplina específica, mas como ter mais interações com outras disciplinas, que pudessem então potencializar esse conhecimento [...] O trabalho interdisciplinar, que é uma das coisas assim que se exige em uma formação para sustentabilidade, em administração. Esse é um desafio que não está solucionado [...] Agora, seria interessante que o maior número de disciplinas também estivesse abordando isso sem prejuízo dos seus conteúdos nessa ótica de gestão, estratégia, em outras disciplinas, aos poucos vai acontecendo (P2b).

Ahh, eu falo pouco de sustentabilidade na minha disciplina, não dá, não tem condições, uma coisa ou outra, a gente não tem condições, o calendário não permite fazer muita coisa, mal você consegue dá aquilo que tá na tua disciplina, não dá, impossível. Bonito na teoria, na prática não funciona (P4b).

Foi destacado anteriormente que a Instituição B está passando por mudanças, e que sua nova proposta pedagógica constitui-se num esforço de desenvolvimento de um currículo integrador e interdisciplinar. O professor P1b, no entanto, relatou que a Instituição B já se propôs em anos anteriores a formatar seu currículo com essa proposta, e que não deu certo.

[...] Tentou né desenvolver um modelo de trabalho interdisciplinar na escola, em alguns ciclos, mas não sei por que a ideia morreu, não foi pra frente, fizeram até o semestre passado, mas não deu certo, tudo de certa forma também precisa persistir porque tudo é cansativo [...] Eu não acompanhei muito bem porque os meus ciclos não entravam, porque era no final, e no final o pessoal acaba trabalhando só o TCC, então eu não acompanhei, eu não tenho uma opinião porque que não deu certo, eu só sei que terminou, eu acho uma pena, porque é legal ter esses trabalhos interdisciplinares, e essa questão ambiental ela de certa forma sempre tem aquela discussão interdisciplinar, multidisciplinar (P1b).

Apesar de ser uma questão permeada por diversos desafios, a interdisciplinaridade é entendida como uma proposta que visa o fortalecimento das ideias da sustentabilidade nos cursos de administração. Além disso, o contexto deve ser interconectado a diversos meios, por uma lógica de interação (JACOBI, RAUFFLET; ARRUDA, 2011), possibilitando, de acordo com o professor P2b uma formação diferenciada, conforme enfatiza abaixo.

[...] Eu tenho acompanhado não daqui ainda, mas dos alunos de outra instituição que participaram dessa experiência, apesar de quando chegaram no mercado encontraram uma série de dificuldades, mas que essa formação interdisciplinar mesmo com seus limites, ela dá uma capacidade para esses alunos dialogarem com diferentes situações no mercado organizacional. Eles acabam adquirindo um repertório de

informações que permite uma flexibilidade em trabalhar na fronteira entre essas várias áreas de conhecimento (P2b).

A interdisciplinaridade é uma questão que influencia na formação dos administradores (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012), pois um curso que privilegia a interdisciplinaridade desde a construção do projeto pedagógico até a implementação das disciplinas, possivelmente formará administradores com uma visão integrada, sistêmica e holística dos eventos organizacionais e da dinâmica da sociedade.

Nesse sentido, ao ser questionado sobre a formação do administrador na Instituição B, o coordenador responde:

Eu fico contente em ouvir essa questão, mas realmente nós abordamos essa questão ao longo de todo o curso [...] eu percebia uma preocupação por parte da coordenação de que não só a gente tivesse uma integração grande das disciplinas, mas como essa é uma linha bastante forte aqui, inclusive de pesquisa, isso é reforçado na graduação. Então, essa interdisciplinaridade acaba que ela permeia, é transversal a várias disciplinas, então os professores sempre que possível trazem exemplos que possam reforçar algumas aspectos voltados pra essa linha, e até na questão de ética, cidadania também são temas que são abordados e eu acredito que essa é linha, não basta ter disciplinas específicas, mas isso tem que ta discutido de uma maneira mais ampla, de um modo que alunos enxerguem essa interação que existe entre essas áreas, da empresa com meio ambiente e assim por diante. Então nós procuramos dar essa visão sistêmica. Eu acredito que o aluno tenha uma visão integrada do eco sistema de negócios, vamos dizer assim e não só da perspectiva de negócios (C1b).

Apesar da nova proposta pedagógica não estar em vigor, o coordenador acredita que a Instituição B por ter a sustentabilidade como linha de pesquisa e por ser um dos eixos do curso de administração, apresenta uma abordagem interdisciplinar e que a formação do aluno naquela instituição privilegia uma visão integrada na perspectiva da gestão propriamente dita e na perspectiva dos ecos sistemas.

7.2 O papel da instituição B em relação ao tema sustentabilidade

Como destacado anteriormente, as instituições de ensino superior devem estar engajadas nas propostas e abordagens que permeiam a educação para a sustentabilidade, revendo suas disciplinas e práticas educacionais (CORCORAN; WALS, 2004), reconhecendo seu papel em promover aprendizagem e mudança no que diz respeito ao desenvolvimento

sustentável (TILBURY, 2004) e reorientando seus programas (KLAVINS; PELNEMA, 2010). Assim, a seguir são examinados os relatos dos docentes da Instituição B a respeito desse aspecto.

Os trechos das entrevistas realizadas com os docentes, expostos a seguir, destacam a opinião dos mesmos em relação aos **apoios e/ou recursos oferecidos pela Instituição B para fortalecer o desenvolvimento da temática em seu interior.**

Ela tem prestigiado na pós-graduação, na graduação, então ela tem dado apoio. É um curso que tem essa demanda que foi abraçada há um tempo né (P1b).

O que aconteceu é assim: existe uma receptividade ao tema. Eu quando fui convidado a vir pra cá, foi porque o mestrado não tinha uma linha de pesquisa em sustentabilidade e queriam montar, então me convidou, convidou mais dois professores para montar uma linha de pesquisa em sustentabilidade. Então no programa de mestrado e doutorado desde últimos três anos você tem uma linha de pesquisa específica, já tem isso. A Instituição B se eu não me engano, na graduação já tem uma disciplina que antes se chama recursos naturais, desde 1998, há muito tempo tem essa disciplina. O que eu vejo hoje aqui na graduação do curso de administração é uma receptividade muito grande pra essa questão. Por exemplo: vai ter a semana de administração, na semana que vem, um dos temas vai ser sustentabilidade. Na reitoria tem todo semestre, que eles chamam lá de semana da qualidade, que são convidados todos os professores, tem palestras, eu fui uma vez pra coordenar um evento que era um dia voltado para sustentabilidade. Você tem uma receptividade maior aqui pra esse assunto. Não que tem um apoio institucional, mas tem uma receptividade para que a Instituição B tente se associar cada vez mais a área de inovação e sustentabilidade (P2b).

Não tem. Você quer discutir discute, se você precisar da universidade você busca, mas não tem nenhum movimento especial pra isso (P3b).

Essa pergunta não é pra mim. Sabe por quê? Porque nós temos aqui a linha da escola, tanto mestrado quanto a graduação, tem uma linha muito forte em sustentabilidade, empreendedorismo e inovação. Eu acho que, por exemplo, hoje tá mais visível o empreendedorismo e a inovação, eu vejo assim, mas sustentabilidade não. Por quê? Porque não chegou momento dela, a gente não amadureceu o suficiente pra adotar estratégias de criar seminários, palestras, publicações, também tem muito pouca publicação, a gente não é forte ainda nisso. Não estou dizendo que nós não vamos ser, mas a gente tá ainda engatinhando, a gente vai ficar adulto daqui algum tempinho, mas por hora a gente ainda é criança na sustentabilidade, eu acho, esse é meu ponto de vista. (P4b).

Analisando os depoimentos acima nota-se que os professores da Instituição B percebem que existe uma receptividade em relação ao tema, o que também se evidencia pela existência de uma linha de pesquisa no mestrado. No entanto, para o docente P2b não existe um apoio institucional e segundo P3b fica a cargo de cada professor discutir essa temática em suas aulas. De acordo com P4b o foco na sustentabilidade ainda não se fortaleceu, pois os

estudos e publicações a respeito ainda são poucos e não dão suporte para que a instituição adote iniciativas concretas a esse respeito. Para esse professor, o processo de fortalecimento do tema ainda é tímido.

Na sequência, o coordenador e os docentes explicaram quais **ações deveriam ser desenvolvidas para fortalecer o tema.**

Existe a possibilidade de nós termos cursos semipresenciais, não totalmente à distância, mas que poderá ser futuramente totalmente à distância, que podem trazer benefícios em termos de economia de tempo, que é importante aqui em São Paulo, especialmente com deslocamento, sem falar em economia de combustível, esse tipo de coisa. Isso poderia ter uma integração grande com sustentabilidade [...] então a gente poderia otimizar e aí tornar a nossa instituição mais sustentável economicamente se nós buscarmos alunos que não estejam fisicamente aqui, mas estamos em uma fase de discussão ainda (C1b).

Eu acho que a Instituição B faz muita coisa que não tem esse nome “sustentabilidade”, mas que tem o sentido, porque ela sempre fez. Por exemplo, ontem eu tava na engenharia mecânica, e eles estão fazendo um projeto de um produto, trabalho final do curso dele, aí eles ficam falando e aí na hora que você colocar a pergunta: você tem essa preocupação, essa máquina vai trazer o que? Vai desempregar? Ontem até com um menino lá, ele tá inventando uma coletadeira de alface, eu perguntei: o quanto que impacta isso? No emprego de alguém? Ele disse: não professora, a gente tem essa preocupação, vai tirar eles daqui, mas vai precisar deles em outro lugar, eles não vão mais precisar ficar levantando, agachando pra pegar alface, ele faz uma coisa um pouco mais nobre. Então, você olha, Putz um projeto desse dentro da engenharia e na administração o que eu vejo é muito discurso, e aqui ainda um discurso forte do empreendedorismo e da inovação que são as palavras mais fortes e quando vem a questão da sustentabilidade não vem com ação, é muito o discurso, aí fica um discurso vazio [...] Esse projeto social não carrega o nome da sustentabilidade, ele é da engenharia. talvez fosse mais fácil os professores envolvidos com a sustentabilidade linkar e despertar o aluno pra comunidade maior, pra ir além da instituição (P3b).

O depoimento do coordenador C1b revela seu entendimento de que um curso semipresencial ou à distância tornaria a Instituição B mais sustentável economicamente e que essa seria uma ação que fortaleceria o tratamento da temática em seu interior. Já a professora P3b acredita que a Instituição B realiza muitas ações no âmbito da sustentabilidade, mas que não associa tais ações com os projetos desenvolvidos no âmbito dos cursos, como o exemplo que ela cita, relacionado ao curso de engenharia mecânica. Para esta docente se os projetos desenvolvidos como parte do currículo dos cursos focassem aspectos relativos à sustentabilidade, a temática seria mais visível na instituição.

Apesar da sugestão de ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema, foi questionado se **a sustentabilidade é vista em outros âmbitos da Instituição**, ou seja, em outros espaços sociais, além da sala de aula, além das disciplinas.

Nós temos alguns projetos que são instigados, mais especificamente pelos professores de sustentabilidade e isso reflete nos trabalhos que são desenvolvidos, inclusive com algumas situações práticas e aplicadas para a instituição. O professor (P2b) deve ter comentado sobre o prédio verde. Então, são exemplos práticos que os alunos têm contato e consegue aplicar esses conceitos. Eu vi bastante motivação por parte dos alunos, eles entusiasmados e tal (C1b).

A Instituição B está passando por um processo de reforma, o que a gente poderia contribuir como administradores para sustentabilidade. Então, a gente fez um projeto chamado prédio verde, uma atividade voluntária que eu orientei, que era desenvolver um plano para maior eficiência energética, e uma gestão mais eficiente de resíduos, e esses alunos trabalharam comigo durante um ano e foi interessante. Saíram dois projetos concretos, escrito por eles com minha orientação, foram entregues para reitoria e esses projetos estão sendo considerados, já está tendo uma série de teste, toda uma reformulação para um uso mais eficiente da energia no prédio. Isso é uma coisa da formação que eu acho interessante, essas formações complementares. Atividades fora de aula, voluntária, foi muito legal. Saíram projetos concretos com simulação financeira da redução do consumo, o que isso impactaria do ponto de vista econômico, então foi interessante, complementa. Essa parte operacional né, porque não basta só ensinar, é importante que elas vejam no dia a dia no prédio que eles estão que essas questões estão sendo consideradas. Não adianta eu ficar falando e elas dizerem: olha, mas aqui não acontece nada. Tem uma coisa que a gente chama da gestão operacional do campus para sustentabilidade, e é importante que isso tenha visibilidade para dá um equilíbrio. Olha a gente tá falando sobre isso, mas a gente também faz. A gente espera que isso seja considerado nessa reformulação (P2b).

A partir dos relatos verifica-se que o prédio verde foi um projeto citado pelo coordenador do curso e pelo professor que orientou. Trata-se de um projeto voluntário, que contou com a participação dos alunos do curso de administração. Observa-se aqui que tal iniciativa parece ter ultrapassado o discurso e a teoria vista em sala de aula e percorrido outros âmbitos da instituição. Conforme explica o professor P2b o desenvolvimento desse projeto possibilitou ao aluno relacionar o discurso e a prática da sustentabilidade. Pode-se dizer que tal ação lembra as recomendações de Klavins e Pelnena (2010) ao destacarem que as universidades podem se envolver com o desenvolvimento sustentável modelando práticas sustentáveis para a sociedade, melhorando a gestão dos seus resíduos, desenvolvendo um programa de gestão ambiental, desenvolvendo pesquisas baseadas em problemas reais e ensinando aos alunos habilidades que lhes permitam lidar com os problemas complexos da sustentabilidade.

7.3 O ensino da sustentabilidade no curso de administração de empresas na Instituição B

Tendo como pano de fundo as reflexões apresentadas por Sterling (2004) e a sugestão que consta de Figueiredo (2004) já expostas no início do item 6.3 apresenta-se aqui a dinâmica de ensino do tema sustentabilidade no curso de administração da Instituição B, com destaque para as estratégias didático-pedagógicas e métodos de avaliação utilizados pelos professores. São descritas também as reações dos alunos nas aulas e as dificuldades e desafios em ensinar sustentabilidade em um curso de administração de empresas.

Expõe-se abaixo as falas que ilustram como os docentes da Instituição B explicaram quais são as **estratégias didático-pedagógicas** utilizadas para ensinar sustentabilidade.

Eu acho que é muito importante para o aluno quando ele dá aula, quando ele explica, ela aprende bastante, mas acontece que num curso semestral, enxuto desse fica difícil de fazer isso, senão a gente não dá aula, porque precisa de vários grupos aí você vai montar, aí já vai a metade do semestre, é complicado, então, infelizmente eu não trabalho assim, já tentei várias vezes, mas não dá certo, quando tinha o curso anual, já foi anual, aí eu trabalhava assim, aí era legal, eu gostava mais, agora nesse modelo semestral fica muito complicado [...] então é o modelinho que você tem: algumas aulas, normalmente 5, 6 aulas até a primeira prova, depois mais aulas pra segunda prova. Eu tenho bastante conteúdo e eu acho importante passar esse conteúdo também. Basicamente eu divido assim a aula: eu dou uma parte expositiva, essa parte expositiva ela sempre tem apresentação de *PowerPoint*, normalmente mais com figura, não coloco muito texto, senão ninguém ler, e dentro dos tópicos eu trago um monte de filminhos, sites, e a gente vai buscando na hora, e aí na terceira parte a aula, vamos dizer assim, normalmente eu coloco um exercício, esse exercício normalmente é relativamente simples, mas aplicado aquilo que eles tem na empresa com a atividade que eu to programando. Então quase toda aula eu tenho um exercício pra eles fazerem e pra incentivar isso depois vai ser a nota (P1b).

Tem duas: além das aulas expositivas que fazem parte normal, eu tento incentivar que os alunos observem aquilo que a gente tá discutindo no campo, de ir pra fora da sala de aula e analisar organizações. Então tem dois tipos de trabalho: um que não diz especificamente a questão da sustentabilidade, mas ele é uma preparação para o trabalho final, que é o seguinte: no meio do semestre eu peço para eles fazerem uma análise, a gente tá discutindo a parte da escola clássica, abordagem clássica de relações humanas, então eles irem a campo acharem uma organização e tentar ver como aquela organização hoje é influenciada pelo pensamento da escola clássica e da escola de relações humanas. O que tem ali de divisão do trabalho, hierarquia, da parte comportamental, da parte de motivação, e tal, como eles observam isso no campo. Além dos conteúdos, especificamente de sustentabilidade que vão permeando o curso, o trabalho final da disciplina ele é feito com base das experiências que eles tiveram no campo em observar as organizações e fazer a mesma coisa, e observar como é a questão da sustentabilidade é ou não inserida. Novamente: ir numa organização, fazer entrevistas, entender aquela dinâmica organizacional e tentar trazer do ponto de vista do negócio como a sustentabilidade

está incorporada ou não. O que eu peço também pra fazer de uma forma que ajude a solidificar, eu peço três formas deles apresentarem esses resultados: uma tradicional, trabalho escrito, relatório, que eles mostrem por escrito o que eles observaram como foi observada a questão da sustentabilidade; outra é apresentação oral; e eu peço também para eles fazerem uma linguagem audiovisual, tentar transformar aquilo num pequeno documentário de 6, 7, 8 minutos. O que está por trás disso, desse trabalho? Além de estimular a criatividade, é trazer, eles têm que ir atrás de informações, bolar roteiro, fazer entrevistas, fazer uma série de coisas e trazer essa informação da sustentabilidade de uma forma audiovisual (P2b).

Nada especial. A dinâmica acaba sendo, aliás, são exceções dentro da aula padrão. Nunca pensei em fazer diferente, mesmo porque eu bato mais no econômico e social, eu nunca pensei. Nas aulas, eu tenho apoio de *PowerPoint*, tenho discussão de estudos de casos, tem exercícios, a parte quantitativa. Infelizmente a gente vai raramente às empresas, por conta do tipo de aluno, que trabalha, é difícil de você agendar e ter público pra ir, fica muito limitado. A última até tinha ido à Holambra, que é muito legal, porque lá você ver muito essa relação da pessoa com a terra, extraindo do meio ambiente, enfim, nada muito especial não (P3b).

Primeiro nós falamos da ISO26000 como um todo pra entender a abrangência da sustentabilidade e depois a gente pegou temas relacionados e a gente reservou aulas para os alunos apresentarem um tema vinculando com trabalho escrito. Essa foi uma parte, o resto foi aula blá blá blá mesmo. Aula GLS, giz, lousa e saliva (risos) (P4b).

O que se percebe ao analisar estes depoimentos é que cada professor age de maneira autônoma em sala de aula, aplicando um conjunto de estratégias as quais ele considera adequadas ao ensino da temática nos cursos de administração. O professor P1b dá aulas expositivas e aplica exercícios relacionados àquela aula; o professor P2b além das aulas expositivas realiza trabalhos articulando os assuntos vistos em sala de aula com práticas adotadas pelas empresas; a professora P3b nunca pensou em estratégias especiais e/ou diferentes para abordar o tema sustentabilidade em suas aulas; o professor P4b ironicamente diz que suas aulas são com base no giz, lousa e saliva. Assim, os depoimentos mostram que, para este conjunto de docentes, não existe uma preocupação em relação à adoção de metodologias, conforme aponta Figueiredo (2006), que provoquem discussões e reflexões mais profundas, no sentido de modificar a visão dos alunos em relação ao tema ou até mesmo mudar seus comportamentos.

Em relação aos **métodos de avaliação**, o professor P1b declara que ele realiza provas a cada bloco de aula, e chama sua metodologia de “modelinho”. O professor P2b explica suas estratégias didáticas, mas não ficou claro em sua fala como é o seu método de avaliar os alunos, o que ocorreu também nos depoimentos dos professores P3b e P4b.

Além de indagar sobre as estratégias didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula, foi perguntado aos professores quais **tipos de reações as aulas despertam nos alunos**, sendo que os relatos a esse respeito estão expostos a seguir.

Eu acho que incentiva bastante, depois eles vem comentar, eu percebo que assim, quando você tá dando aula eles estão meio quietos, parados, hoje em dia é muito difícil deles ficarem parados, eles ficam mexendo no celular, mexe no *tablet*, vai pra lá, vai pra cá, e quando eles começam a fazer os exercícios ai eles estão animados, conversando, eu penso até que eles estão conversando sobre outra coisa, mas na verdade eles estão discutindo isso e normalmente relacionando com as empresas deles, então eu acho que funciona, mas assim.. Também se me derem outra sugestão de dinâmica eu também estou aberto, é que no momento pra esse modelo é o que tem dado mais certo (P1b).

Esses alunos que estão chegando, tem muita receptividade ao tema, não que eles tenham um interesse super específico, mas tem uma receptividade ao tema, mas essa forma de avaliação num primeiro momento assusta. Então eles falam: Ahh fazer um filme, que maluquice, mas no final eles acabam conseguindo fazer. Demanda esforço pra conseguir uma organização, entrar nessa organização, conseguir entender, mas tem tido um resultado positivo (P2b).

Eu percebo reações de amor e ódio. Assim, tem o grupo equivocado que acha que é só a questão ambiental, e aí tem aquela resistência de ahh... você acha que é isso mesmo. Esses dias por coincidência um disse assim: ahhh... a gente fica aqui cuidado ai vem um meteoro e dá um jeito, ahh... a natureza não sei o que, ela recicla. É engraçado que nessa vertente ambiental, eu acredito que é muita educação né, é mais educação do que você conseguir ensinar. Tem a parte de casa, com as relações familiares e amigos do que ensinar em sala de aula. Essa parte é mais jocosa, infelizmente a sustentabilidade veio só propagada por essa parte.. ai na hora que você puxa e fala que sustentabilidade é muito mais que isso, que tem responsabilidade social, questões do marketing, *fair trade*, das tecnologias sociais. Ahh... mas como assim? Aí na hora que você fala de tecnologia social tem um filminho que eu peguei no canal futura, bárbaro, das catadoras de coco lá no norte, aí você olha: nossa, subumanas essas mulheres quebrando coco com pedra. Aí são os nossos alunos, da graduação, ahh... vamos criar uma tecnologia pra tirar essas pessoas dessa vida e ai criaram um máquina que não precisa delas, e as catadoras falam assim: e agora? Então, chega outra proposta da tecnologia que é uma pessoa, uma máquina, uma pessoa, uma máquina, ahhh... mas isso é sustentabilidade? Então nessas discussões dá pra perceber o equivoco com o tema. Ai eu falo assim: pelo amor de Deus lê lá o Elkington que fala essas coisas. E tem o pessoal, a reação de quem tá em empresas atrás de certificações, pessoas totalmente descrentes, como toda certificação, e fala assim: ahh professora eu tô vendo lá a certificação, palhaçada, só pra arrumar não sei o que. Então, infelizmente de novo, as duas grandes propagandas que é: as certificações dentro das empresas, e de mídia só do meio ambiente, eu acho que é onde a gente não tem muito poder de atuação, mas a gente tenta (P3b).

Destacam-se destes depoimentos que de acordo com o professor P1b, apesar das distrações atuais, com celulares e *tablets*, os alunos participam das discussões propostas em sala de aula, o que, de certa forma, é reafirmado pelo professor P2b ao dizer que os estudantes

têm bastante receptividade ao tema. Já a professora P3b diz que as reações dos alunos ao tema são de “amor e ódio”, ressaltando, no entanto, que há muito equívoco sobre o que é sustentabilidade, pois eles enxergam somente a lógica organizacional e ambiental.

Tendo em vista que ensinar sustentabilidade é uma tarefa complexa, que vai além de inserir novos conceitos aos currículos existentes (STERLING; 2004), procurou-se saber dos professores que trabalham com esse tema, quais as **dificuldades e desafios em ensinar sustentabilidade**.

Ainda existem algumas resistências em relação a isso, gente que acha que ainda não é muito importante, a gente tem o retorno daquelas avaliações dos alunos né, e ainda tem aluno que coloca isso, mas isso é pra qualquer mentalidade, tem gente que não sabe o que tá fazendo num curso de administração, então também não dá pra agradar todo mundo, mas eu acho que a tendência é diminuir isso, o pessoal tá vendo, só se fala nisso né, então eu acho que tá diminuindo essa resistência, já foi maior, mas também, a gente tem que saber contornar já que, se a gente acredita que isso é importante né, então a gente tem que fazer importante, não vai ser os outros que vão fazer [...] mas ainda não deu pra convencer muito os alunos né em relação a isso, cada geração é diferente, a cada 5, 10 anos muda muita coisa como eu to há um tempão, a gente percebe essa coisa toda (P1b).

Pra mim não tem dificuldade do conteúdo, porque esse conteúdo já está aí desenvolvido e continua sendo desenvolvido, já vem sendo e continua sendo. O que eu vejo é que tem mais dificuldade a gente tornar isso mais interdisciplinar. Então a dificuldade maior é como você potencializar não só o que é feito nessa disciplina, ou na disciplina específica, mas como ter mais interações com outras disciplinas, que pudessem então potencializar esse conhecimento. Essa minha disciplina tem uma contribuição importante porque ela pega os alunos de primeiro semestre, então já traz esse assunto, não fica apenas quando ele chega lá na frente, algo que eles nunca tiveram, eu acho isso importante [...] Eu acho que as dificuldades e desafios não estão solucionados, estão longe de ser, mas assim, aos poucos você começa ver um ou outro professor também incorporando este tipo de conteúdo, mas muitos assim, em geral, parecem que passam muito a margem desse conteúdo. Você poderia ter outras experiências. Uma coisa que aqui é interessante, que de certa forma tá impulsionando isso é que a gente tem um bom diálogo entre o programa de mestrado e doutorado e a graduação, então, isso de alguma forma, outros professores dessa linha de pesquisa acabam levando um pouco desse assunto para o ensino da graduação (P2b).

Eu acho que o grande desafio é fazer eles entenderem a amplitude, a profundidade desse conceito, que aí permeia por tudo, eu acho que a sustentabilidade ela é porosa e volátil, assim como a inovação né, são temas que você não diz: ah eu faço inovação, ah eu faço sustentabilidade, a gente não faz isso, tá no dia a dia, e está em todas as áreas do conhecimento. Eu posso ter um cuidado como já falei, desde meu projeto de produto, numa profissão técnica, de medidas, de não sei o que, de estudar quimicamente, fisicamente a junção que eu estou fazendo dos componentes, como é que decompõe depois, eu posso usar isso como argumento maravilhoso de divulgação do meu produto. Eu posso trabalhar com reciclagem depois, então, o desafio é tirar a sustentabilidade da caixinha e deixá-la tomar o tamanho que ela tem que tomar, porque você respira ela em qualquer fase que você faz (P3b).

Nenhuma. Você precisa fazer com que ele atenda a legislação. Não tem que ficar discutindo, se vai fazer isso ou aquilo, se a empresa joga mais isso, joga mais aquilo.

A empresa tem que atender a legislação, o foco é esse. Se ela atende a 14000 ela tá ajustada com a norma, se ela atende a 8000, ela tá ajustada com a norma, com o trabalho, como social ali. Agora tem outras questões que envolvem éticas e que a legislação também tá aí. Não é uma coisa pessoal, ou impessoal né, a coisa é legal, nós temos uma legislação hoje a altura para as empresas cumprirem, não adianta discurso sustentável. Tanto é que eu estou orientando agora um grupinho de alunas que saiu dessa matéria aí que eu dei, eu tô trabalhando análise dos discursos sustentáveis com bancos, quer dizer, como é que o banco encara a sustentabilidade. Se a gente for falar de sustentabilidade com um banco, a gente tem que pegar ética, que é o elemento sustentável do banco, porque o discurso dele é tosco, não tem nada a ver, até a pessoa está concluindo, colocaram no final do trabalho ou os bancos não sabem nada de sustentabilidade ou sabe muito e quer reverter um problema que ele acha que tá contribuindo, quer dizer, a realidade não é essa (P4b).

Examinando os depoimentos acima pode-se identificar que as dificuldades relatadas dizem respeito à falta de interesse e resistência dos alunos em relação ao tema (P1b), e ao entendimento da complexidade do conceito e de tudo que envolve sustentabilidade (P3b). Apresentando uma opinião diferente o professor P2b diz que não vê dificuldade em ensinar sustentabilidade, pois o conteúdo está disponível e sendo desenvolvido. Ele ressalta que as dificuldades estão longe de serem solucionadas, pois é necessário um trabalho interdisciplinar. Comenta ainda que na Instituição B o diálogo existente entre o programa de mestrado (que conta com uma linha específica em sustentabilidade) e a graduação tem possibilitado avanços nesse sentido. Para o professor P4b não existe dificuldade no ensino da sustentabilidade, pois para ele o foco deve ser a legislação. Na opinião dele, considerando que a legislação já está toda desenvolvida, a tarefa do professor se resume a ensiná-la para os alunos, tendo em vista que as empresas certificadas devem segui-las.

7.4 Processos de aprendizagem social para sustentabilidade na Instituição B

Como no item 6.4, aqui são apresentados os códigos ou categorias que apontam os processos de aprendizagem vivenciados pelos coordenadores e docentes da Instituição B. Abaixo, listam-se as categorias que surgiram a partir das entrevistas, as quais serão descritas e analisadas a seguir. A ordem apresentada das categorias levou em consideração a frequência com que apareceram nos depoimentos: das mais frequentes para as menos frequentes.

- Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição;
- Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições;

- Aprender a partir da experiência, na prática;
- Aprender a partir de pesquisas e estudos;
- Aprender a partir da interação com os alunos;
- Aprender a partir da investigação e reflexão.

7.4.1 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição

Conforme já enfatizado, para o Harmonicop (2003b) o conceito de aprendizagem social consiste na compreensão das interações entre indivíduos e grupos, incorporando a ideia básica de que é fundamental “aprender juntos para compartilhar”. De acordo com Jacobi, Granja e Tristão (2006) a proposta da aprendizagem social é de que a escola, embora seja institucional, deve se constituir num espaço de diálogos e compartilhamento, onde haja o exercício de uma aprendizagem participativa permeada pelas experiências dos diversos atores envolvidos. Nesse sentido, o coordenador e os docentes da Instituição B contaram como se dá o compartilhamento de ideias e experiência dentro da instituição.

Nós discutimos entre as coordenações de São Paulo e São Bernardo no caso, nós convidamos professores de tempo integral da pós-graduação para contribuírem pra que a gente consiga ter uma comunicação melhor entre as partes envolvidas, estamos procurando desenvolver reuniões próximas uma das outras (C1b).

Com outros professores é aquela historia, ainda tem muitos professores que tem certa resistência de compartilhar ideias de matéria né, de fora não tem problema nenhum. Relativo à matéria, conteúdo é pouco, de experiência de sala de aula sim. Tem professor que é muito fofoqueiro, assim como aluno é fofoqueiro tem professor também né, então conta historias dos alunos, isso sim, agora quanto ao conteúdo já é um pouquinho mais complicado isso. Agora com a coordenação eu estou desenvolvendo uns projetos com a coordenação, inclusive interdisciplinar, trabalhar com a parte de desenvolvimento de games envolvendo a sustentabilidade (P1b).

Uma coisa que aqui é interessante, que de certa forma tá impulsionando isso é que a gente tem um bom diálogo entre o programa de mestrado e doutorado e a graduação, então, isso de alguma forma, outras professores dessa linha de pesquisa acabam levando um pouco desse assunto para o ensino da graduação. No ano passado teve aquele concurso de educação para sustentabilidade do Santander, que queria analisar experiências de professores que tinham disciplinas de administração, não específicas de sustentabilidade, mas que incluíam sustentabilidade foi um concurso do Brasil inteiro, e eu acabei sendo um dos vencedores, e isso está na rede aqui, circulou aqui, então eu procuro divulgar (P2b).

Aqui a gente tem um ambiente bem aberto, a maioria dos professores já fizeram ou fazem doutorado, então acaba que um trazendo coisas novas ou discutindo uma ideia, então é um ambiente bem propício pra isso. E depois com a chegada do

mestrado, do doutorado, acaba enriquecendo muito. Dentro da Instituição B que aqui no campus São Paulo a gente só tem administração, mas no campus em São Bernardo tem administração e as engenharias. Então você tem uma troca até mais rica, inclusive no tema sustentabilidade, você senta com um engenheiro mecânico, ele tem um argumento muito bacana, ah.. tem o cara do elétrico, tem um professor da engenharia elétrica se você falar, perguntar pra ele o que é sustentabilidade, provavelmente ele vai falar assim: não bem, não me interessa, não estudo isso, só que ele faz isso. Ele pega alunos e anda... ele foi numa tribo indígena. A maioria que realmente faz, nem sabe que faz. Então inventaram uma tecnologia, simples, sem ter prejuízo em meio ambiente, é uma tribo aqui no litoral norte de São Paulo e ele trabalhou com os alunos da PUC e daqui (P3b).

A gente aqui tem um ambiente bom pra isso. Nós temos reuniões, nós participamos de atividades que se interrelacionam, a gente faz prova de conhecimento acumulado, então a gente sempre interage uma disciplina com outra disciplina. A gente está sempre compartilhando ideias, professor partilha ideias, ou num bate papo, ou num café, ou numa situação de aprendizagem, de treinamento, de palestra, a gente discute, o clima é sempre nesse sentido (P4b).

No processo de desenvolvimento do novo projeto pedagógico do curso de administração da Instituição B o coordenador C1b revelou que houve discussão entre as coordenações do campus de São Paulo e São Bernardo, no sentido de contribuir para o curso. Os docentes da Instituição B ressaltam que eles sempre compartilham ideias e experiências de modo informal, no bate papo, no intervalo do café (P4b). No entanto, como aponta P1b, apesar de existir resistência em compartilhar os conteúdos de aula, os docentes sempre falam de suas experiências e das situações de ensino. Para o professor P2b e a professora P3b o programa de mestrado e doutorado tem proporcionado maior interação entre professores e alunos e isso tem gerado aprendizado.

7.4.2 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições

O conceito de aprendizagem social expressa à interação entre indivíduos e grupos e destes com a organização. Assim, entende-se que essa interação perpassa as fronteiras organizacionais, gerando aprendizagem social, pois esta envolve um conjunto com situações, eventos, e todos os aspectos que podem ser tratados no âmbito tempo e espaço (ELKJAER, 2004a). Estes aspectos podem ser encontrados nos relatos abaixo.

Discutirmos com o CRA/SP esse conceito de competência, uma preocupação de ouvirmos uma perspectiva ai do mundo editorial, porque eles têm muito contato com muitas escolas evidentemente, professores que são consultores, autores de livros,

inclusive estamos tendo essa discussão nesse momento, além do CRA, contatos com editoras, discutindo o conceito de competência, que é a nossa preocupação com a nova grade, já estamos discutindo como é que vamos usar livros, sejam impressos ou eletrônicos que vem atender esse novo conceito... Temos ainda uma empresa, que foi o cuidado especial que tomamos, nós vamos fazer inclusive um encontro em agosto, pois queremos ouvir o mercado, pra saber como está o mercado hoje pra que o nosso curso esteja atualizado e a gente pensar um pouquinho a frente, nós convidamos uma recrutadora de talento também, é uma das maiores empresas que fazem a ponte entre o aluno da graduação e a sua inserção no mercado. A nossa ideia é ouvi-los e inserir todos nesse PPC que está em fase de construção nesse momento (C1b).

Compartilho mais com a faculdade que eu fiz pós-doc que é dentro da universidade de São Paulo, de saúde pública, eu tenho um projeto capes/CNPq junto com a faculdade de saúde pública (P1b).

O que a gente tem é esse projeto do ProAdm. Então a gente está tentando trocar essas informações, no ProAdm, com a Instituição A, o próprio Senac, com a universidade do Ceará. Fomos lá uma vez participar, contar um pouco das experiências. Por esse projeto específico, o ProAdm é mais do que uma coisa específica das universidades, mas um esforço dos pesquisadores envolvidos está tentando ter uma troca aí dessas informações (P2b).

Comecei a trabalhar com uma professora lá na USP com PSS (*product service system*) e é uma linha, uma abordagem que veio da Escandinávia, e por trás dessa abordagem, mesmo dentro da produção, tem a sustentabilidade. É assim, eu estou aqui e eu estou na USP. Então é um canal, você leva e traz (P3b).

Com empresas o nosso envolvimento é com os trabalhos de conclusão de curso, que o aluno trabalha numa empresa, então a gente explora a empresa, a gente orienta monografias no curso de lato sensu, e a gente tem que tá nas empresas o tempo inteiro. A gente não tá lá mais o nosso aluno tá, e a gente conversa e discute até pra instrumentalizar o método, as questões, entrevistas, questionários, tudo isso a gente trabalha bastante (P4b).

Nestes relatos é possível identificar que o coordenador C1b explica que no processo de desenvolvimento do novo projeto pedagógico do curso de administração eles buscaram a opinião de algumas partes interessadas, como o Conselho de Administração, editoras e empresas. Os professores P1b e P3b relatam que por meio de algumas atividades que eles desenvolvem na Universidade de São Paulo, eles acabam trocando experiências, ideias e conhecimentos como destaca a professora P3b “você leva e traz”, ou seja, é um processo de aprendizagem a partir do compartilhar com outra instituição, e que conseqüentemente agrega conteúdos em suas aulas. O professor P2b diz que o compartilhamento de ideias, especificamente sobre o tema sustentabilidade, é feito por meio do projeto ProADM. O professor P4b lembra que a instituição e os professores não estão diretamente dentro das empresas, mas que os alunos estão, e é por meio deles que existe esse compartilhamento.

7.4.3 Aprender a partir da experiência, na prática

A teoria da aprendizagem social proposta por Elkjaer (2003b) apresenta a experiência como parte do processo da aprendizagem. Aqui a experiência é entendida como um processo que ocorre no âmbito organizacional envolvendo indivíduos e ambiente que se modificam todo o tempo, de um modo cíclico e contínuo e não podem ser vistos separados, pois são produtos e produtores de conhecimento (ELKJAER, 2003a; 2004a). Como pode ser observado nos depoimentos abaixo, o coordenador e três docentes fizeram referência a este aspecto.

O aprendizado é contínuo né, nós temos que estar sempre abertos com as experiências que nós viemos a ter ou não em função da dinâmica do mundo hoje, das mudanças que acontecem, as mudanças tendem a ser mais frequentes, isso no que diz respeito a administração impacta diretamente no programa oferecido né... Eu colocaria saber ouvir bastante e evidentemente partir pra ação, não adianta você ter conhecimento e ficar todo com ele, porque você não vai gerar valor algum com isso, mas é buscar e extrair o que a gente consegue transformar em serviços para os alunos e pra comunidade e com isso não só melhorarmos o nível de qualidade do curso né (C1b).

A gente aprende no dia a dia a ser humilde... Como transmitir sua ideia para outras pessoas... Não adianta você ter ideias mirabolantes, um conhecimento super avançado e os alunos não ter, não conseguir acompanhar... Entender que a gente não é essa Coca-Cola toda (P1b).

Eu percebo que há mais interesse dos alunos quando você começa a transformar isso em uma economia, em dinheiro. Então eu acho que seria uma abordagem e não veio essa abordagem de início. Por exemplo: mostrando como se faz e o que se pode fazer, mostrando como você pode ter uma empresa mais inteligente, aproveitando mais esses recursos. Eu vejo isso em sala de aula, na hora que você entra com argumento de ahh... condomínios sustentáveis, precisa economizar água, economizar não sei o que, aí você vai vendo a carinha deles assim, aí na hora que você fala olha tem uma empresa de tecnologia do Japão que já faz isso, todas as vezes do condomínio voltam e vão pra um gerador de energia e mantém o que o condomínio precisa de energia já sai dali, isso economiza no condomínio... aí há um interesse, opa! Era um coco mesmo! Aí eles interessam. Você começa a transformar isso em uma economia, em dinheiro, então eu acho que seria uma abordagem, e não veio essa abordagem de início, agora não sei como reverter, não sei como solucionar isso (P3b).

Eu escrevi um livro de sistema de gestão integrado, qualidade. Ele pega o trabalho do tripé da sustentabilidade né, qualidade e meio ambiente, responsabilidade social e saúde e segurança no trabalho. Esse livro tem um olhar diferente sobre isso, sobre essa questão. O pessoal interpreta sustentabilidade como sinônimo de ambiente, de ambiental, isso é um defeito... O pessoal tem uma lógica muito ambiental, não é que eu não queira ser ambientalista, mas não é a lógica no curso de administração. Eu estou formatando administradores, que tem que atender o fiscal, atender o legal, tem que atender os acionistas, atender o lucro, ele está no meio desse cenário, não é um

cenário fácil, a preocupação dele não é no ambiente, essa preocupação ele deixa para o ambientalista, ai está certo. Eu até falo isso em sala de aula. O administrador não tem que se preocupar com ambiente, porque se ele começa a se preocupar com o lado do ambiente ele fica cego. Deixa o ambiente para o ambientalista lá, por isso que não dá certo o ambientalista dá essa disciplina no curso de administração, não dá certo. Você acaba tolhendo a criatividade, o papel do administrador. Ele está sendo formatado para uma lógica que não é do ambiente, não significa que ele não tenha que ter uma preocupação com o ambiente, mas ele não é formatado pra aquilo, porque também ele não vai saber resolver o problema do ambiente, ele não estudou química, física, biologia à altura pra ficar... Então qualquer abobrinha que coloca na cabeça dele, o pensamento vai ficar diferente, não vai conseguir operacionalizar o motivo pela razão que ele está sendo formatado (P4b).

O coordenador do curso e o professor P1b destacam que a aprendizagem é diária e contínua e que não adianta adquirir conhecimento se ele não for compartilhado. Esse entendimento converge com Elkjaer (2000) ao expor que não há aprendizagem sem socialização e socialização sem aprendizagem.

Por meio de sua experiência em sala de aula e discutindo assuntos de sustentabilidade, a professora P3b diz que aprendeu a abordar o tema utilizando aspectos econômicos e exemplos empreendedores, pois isso gera interesse dos alunos. Na mesma linha, o professor P4b pela sua prática, experiência e até mesmo por escrever um livro sobre o assunto, aprendeu a abordar o tema destacando os aspectos legais que envolvem a sustentabilidade dentro da organização, não apenas interpretando sustentabilidade como sinônimo de ambiente, como ele diz ser o mais comum.

Nesses relatos pode-se verificar que a aprendizagem aqui envolveu a prática cotidiana dos professores, os quais aprenderam por meio de uma reconstrução de suas experiências (ELKJAER, 2000), compartilhando, posteriormente, seus aprendizados com os alunos.

7.4.4 Aprender a partir de pesquisas e leituras

Os professores P2b e P3b da Instituição B relataram que aprendem por meio de pesquisas e leituras, conforme destacado nos trechos de entrevistas.

Tem uma coisa que hoje ajuda que eu sou professor do mestrado e do doutorado, então tenho pesquisas nessa área, tenho orientandos que trabalha nessa área. Então é a trajetória e a alimentação permanente por meio das pesquisas que vão sendo desenvolvidas. Tentando trazer isso não só para o curso, mas para a universidade também. Essas pesquisas reforçam pra eu levar pra sala de aula, quando tem temas. Por exemplo: a gente está discutindo bastante hoje logística reversa, resíduos

eletroeletrônicos. Essa parte de logística é uma parte de pesquisa forte hoje aqui. Eu tenho um grupo de pesquisadores de mestrado e doutorado que estão trabalhando com esse tema. Na área de eletroeletrônico, na área de plásticos, na área de óleos lubrificantes, então eu procuro fazer essa ponte (P2b).

As leituras que acabam aparecendo, em congressos, aí alguém fala alguma coisa, aí você busca um artigo. Eu também estou em doutorado então tem um seminário, comecei a estudar esse PSS (*product service sistem*) do nada vai acontecendo, mas eu acho que minha preparação é mais nesse sentido, um seminário, artigos (P3b)

A professora P3b cita que aprende a partir de suas leituras em artigos e participações em congressos e seminários. O professor P2b diz que as pesquisas que ele desenvolve, orientando trabalhos de alunos do mestrado e da graduação, facilitam o seu aprendizado e ajudam seu trabalho em sala de aula, também colaborando com a aprendizagem dos seus alunos. Neste processo de aprendizagem colaborativa (JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009) ele aprende de modo individual, mas essa aprendizagem promove o ganho social, ou seja, resulta em uma aprendizagem social.

7.4.5 Aprender a partir da interação com os alunos

Os processos de aprendizagem social se dão por meio da interação entre indivíduos, e destes com o seu meio social (ELKJAER, 2000). Na Instituição B dois docentes reconhecem que a interação com os alunos proporciona aprendizagem não apenas deles para com os alunos, mas dos alunos para com eles, conforme mostram os trechos de entrevistas apresentados a seguir.

Aprendi de certa forma mantendo *feedback* dos alunos, saber o que é que eles estão aprendendo... (P1b).

Mesmo com os alunos também às vezes você tem uns alunos mais maduros, que já está no mercado, que estão com essa questão pendente. Alunos que estão abrindo empresa que tem um pouco essa preocupação (P3b).

7.4.6 Aprender a partir da investigação e reflexão

A teoria pragmática entende que as habilidades intelectuais de investigar e refletir fazem parte do processo de aprendizagem social (ELKJAER, 2003a). De acordo com Elkjaer (2003a; 2004a) quando pensamos e fazemos reflexões em relação a um determinado problema ou situação, seja no âmbito cotidiano ou no âmbito da ciência, isso resulta em um processo de aprendizagem.

Na Instituição B, apenas a professora P3b revelou que aprendeu sobre o tema a partir da investigação e reflexão, conforme relata a seguir.

Quando eu comecei a falar de sustentabilidade era mais pela minha irritação de como o mercado acadêmico estava vendendo a questão da sustentabilidade, e como o mercado mesmo estava usurpando o tema sustentabilidade pra ficar bonitinho em relação aos consumidores... Então, eu acho que o meu maior aprendizado, como eu te falei né... Eu comecei a falar do assunto mais com aquele olhar crítico, de descrença, pelo jeito que estava sendo usado, e hoje eu sou uma pessoa totalmente partidária (P3b).

Segundo a professora P3b o problema que ela observava no meio acadêmico e no mercado, fez com que ela ficasse irritada e, a partir daí, iniciou um processo de investigação individual acerca do tema. Este esforço de investigação fez com que ela se tornasse uma pessoa partidária da questão da sustentabilidade. Para ela o processo de investigação e reflexão resultou em um processo de aprendizagem pretendida (ELKJAER, 2000), pois pela sua irritabilidade ela queria aprender sobre o tema e buscou essa aprendizagem. Considera que ainda hoje, por meio da aula, consegue compartilhar o que aprendeu com seus alunos.

7.5 Opiniões dos alunos do curso de administração de empresas da Instituição B

7.5.1 Estrutura curricular do curso de administração de empresas da Instituição B

Para entender um pouco mais sobre a estrutura curricular do curso de administração de empresas da Instituição B, foi perguntado ao grupo de alunos suas opiniões sobre a formação do administrador naquela instituição, o currículo do curso e os conteúdos discutidos nas disciplinas.

As opiniões dos alunos sobre **a importância do tema sustentabilidade para a formação deles como futuros administradores** são expressas nos trechos de entrevistas a seguir.

Eu acho que é importante, como falei agora, pelo fato das empresas, algumas se preocuparem realmente e outras usarem como marketing. A população quer cobrar isso mais da empresa, eu acho que tem uma importância sim, não é irrelevante, não pode deixar passar (A4-1B).

Eu também acho que é importante porque é uma tendência né, o mundo está exigindo isso, a população está exigindo isso também, e eu acho que o administrador deve fazer sua parte também (A1-1B).

Eu entendo que além de uma tendência, tipo essa matéria para um administrador que futuramente vai ocupar um cargo de relevância numa certa empresa, tem grande relevância porque além da tendência, além de ser uma estratégia de diferenciação, existe a real causa, que é poder administrar e gerenciar os recursos sem comprometer as futuras gerações e aí dependendo da empresa que você vai trabalhar isso é muito importante, entendeu, e até mesmo pra própria empresa né, porque se ela quer continuar, ter uma liderança, continuar ter um plano de negócio que envolva algum recurso natural é mais do interesse dela que esse recurso nunca acabe do que interesse do consumidor (A3-1B).

Ou até mesmo você como administrador, no cargo, se você tem essa visão, já é algo que está agregando e que você vai pensar duas vezes diante de uma atitude que você vai tomar dentro da organização, é mega relevante assim (A2-1B).

Tem um ponto também que eu acho que é o fato da globalização né, o mundo não pensa na sustentabilidade de um jeito único. Por exemplo, países como a Europa, Japão, eles acabam muitas vezes criando uma regulamentação, aí, por exemplo, se você como administrador trabalha numa multinacional que é europeia ou japonesa, eles por cultura acabam seguindo, mesmo no Brasil não tendo essa regulamentação, então eu acho que também é útil pra você se adaptar, se adequar, não ficar preso só a empresas nacionais, mas entender o mundo como um todo assim também. (A4-1B).

É bem engraçado o que você está falando, porque às vezes esse modo de sustentabilidade, às vezes pode ser aplicado ao localmente, regionalmente, nacionalmente, então se aqui está limpo, ok. O mundo está uma desgraça né, como aquela fumaça tóxica de poluição que vai pra china. Todo ano tem uma época que a poluição invade a China aí muitos dizem também que a maior parte da poluição vem da própria indústria da China, que é carvão, mas tem muita coisa, que se eu não me engano vem da Índia também, aí é engraçado porque pra Índia está tudo ok, é engraçado, isso poderia ser aplicado de uma forma mais global né todos os conceitos (A3-1B).

Os alunos A4-1B e A1-1B e A3-1B acham o tema importante para sua formação, pois consideram a sustentabilidade como uma tendência, uma questão atual. Além disso, os alunos A3-1B e A2-1B entendem que uma formação para sustentabilidade ajuda o administrador no gerenciamento de recursos naturais, oferecendo para empresa um conhecimento a mais, ou seja, agregando um valor em suas tomadas de decisões.

O aluno A4-1B destaca os aspectos da globalização que envolvem a sustentabilidade. Afirma que é importante o administrador estar atento e se adequar aos padrões internacionais, especialmente se ele trabalha em uma empresa multinacional. Ao destacar esse aspecto, o aluno A3-1B lembra que a sustentabilidade abrange dimensões locais, regionais e nacionais.

De acordo com Jacobi (2003) as questões relacionadas à esfera ambiental exige o envolvimento por parte dos diversos atores da educação, pois estes podem realizar experiências concretas de educação ambiental de forma criativa e inovadora em diversos níveis de formação. Sobre **o currículo do curso de administração de empresa em relação ao tema sustentabilidade** da Instituição B, um aluno revela:

Não só em relação à sustentabilidade, mas em todo o contexto, eu não acho que é suficiente não, ou talvez o tempo seja suficiente, mas poderia ser melhor aplicado. Além dos conceitos, mas trabalhar mais em cases, trabalhar em conceitos que poderiam ser aplicados mais na prática (A31B).

Neste relato o aluno A3-1B destaca que o currículo não é suficiente e que o tempo é pouco para discutir as questões de sustentabilidade. Para ele os professores deveriam abordar questões mais práticas do que teóricas.

Dentre os assuntos teóricos, os alunos A2-1B e A3-1B destacam os **aspectos da sustentabilidade que as disciplinas focam**, conforme mostram os depoimentos abaixo:

Fala muito de Agenda 21, Rio +20 (A2-1B).

Além de outros tratados também né, Protocolo de Quioto, não lembro mais de nenhum. Agora a gente está vendo índices né, Índices que pode ser um valor captado pela empresa, índices de sustentabilidade através de um instrumento mundial, esse instrumento que eu não lembro o nome tem alguns procedimentos e ai como esse índice afeta na bolsa de valores que hoje existe né, em São Paulo né, índices exclusivos de sustentabilidade que podem ser acompanhado (A3-1B).

Esses alunos lembraram algumas iniciativas, como a Agenda 21, Rio +20 e Protocolo de Quioto, que tiveram o objetivo de buscarem soluções contra problemas ambientais. Além desses empreendimentos, o aluno A3-1B destaca que está estudando sobre índices de sustentabilidade.

Além das três disciplinas específicas do currículo e da disciplina de Produção e Marketing, o aluno A3-1B revela: “a gente vê uma pincelada em direito” e explica:

Pelo que eu lembro, em teoria geral e em direito, vai muito mais pelo conceito né, vai explicando um pouco os conceitos, mas a gente vai ver mesmo, em relação a

cases, índices de sustentabilidade, que pode ser um valor captado pela empresa na matéria de sustentabilidade mesmo (A3-1B).

Segundo o aluno, as disciplinas Introdução à Administração e Direito trabalham o tema sustentabilidade enfatizando conceitos, a parte teórica, e apenas nas disciplinas de sustentabilidade, ao estudar os índices, eles tem contatos com casos práticos.

Após os alunos destacarem os aspectos da sustentabilidade que as disciplinas focam, eles disseram **o que acham desses conteúdos**.

Olha eu acho que é importante, porque o mundo está tendendo a isso, então se a gente quer administrar uma empresa, quer ter o diferencial perante o mercado, eu acho que esse é um dos lados... É uma estratégia né, estratégia de diferenciação (A4-1B).

Na verdade até o cliente está exigindo isso das empresas. É uma maneira de se mostrar talvez “boazinha”. O marketing né, que é o que muitas empresas fazem (A2-1B).

Às vezes eu fico me perguntando, se tratando de nós consumidores brasileiros, eu acho que existe sim uma tendência mundial, porque as empresas como instituições de uma sociedade se preocupam, mas aqui no Brasil ainda o que conta é o preço, até se você tiver um detergente que não polua e não degrade a natureza, três vezes mais caro do que o normal pode ter certeza, vai ser o normal, é o que eu vejo né, ainda não estamos preparados eu acho (A3-1B).

Os alunos A4-1B e A2-1B entendem que a abordagem desses conteúdos em sala de aula é importante, pois como o aluno A4-1B diz: “o mundo está tendendo a isso”. O aluno A3-1B diz que apesar de existir uma preocupação em relação ao tema, no Brasil as pessoas ainda não estão preparadas para lidar com essas questões. Aqui vale a pena destacar que para Siebenhüner e Arnold (2007) os governos, as nações e as organizações precisam começar a repensar seus processos, produtos e estratégias, motivando uma mudança de comportamento e práticas em várias esferas da sociedade.

7.5.2 O papel da instituição B em relação ao tema sustentabilidade

As universidades têm um papel principal no dever de transferir valores e conhecimentos, e isso vale também no sentido de transformar a sociedade para a sustentabilidade (CORCORAN; WALSH, 2004). Klavins e Pelnena (2010) entendem que as instituições de ensino superior devem promover a sustentabilidade no âmbito universitário. A

fim de entender o posicionamento dos alunos da Instituição B em relação a sustentabilidade, foi perguntado sobre **apoio e recursos que ela oferece para fortalecer o tema**. Os alunos a seguir relataram uma iniciativa da Instituição B.

O grupo do prédio verde (A3-1B).

Isso (A2-1B).

Era isso que eu ia comentar né, a gente tem um projeto, que o prédio da Instituição B pudesse ser considerado um prédio sustentável, é tanto que tem esses vãos pra entrar vento, pra entrar luminosidade (A3-1B).

E também pra desenvolver as pessoas que moram aqui em volta né, o bairro, a região (A2-1B).

É tanto que eu estou conversando com o coordenador do curso pra que a gente possa iniciar um curso de internet pra quem mora aqui na região, pessoas que não tem ideia, pra também serem enquadradas nesse projeto (A3-1B).

Eu não sei se o A3-1B lembra, mas quando a gente entrou no curso, entrou um professor especialista assim, especializado em sustentabilidade, pra tentar dar um rumo diferente no curso de administração, no ambiente da Instituição B daqui de São Paulo, não sei como funciona no campus de São Bernardo, foi o professor s.. ai desde o meu primeiro semestre a gente vem acompanhando um pouco desse ritmo de mudança da FEI mesmo, só que como é uma coisa muita recente eu não sei se eles conseguiram levar muito pra frente, em que estado que tá, mas eu sei que o projeto do prédio verde, pelo menos quando eu estava participando, funcionou por uns dois anos (A4-1B).

Os alunos A3-1B e A2-1B destacaram um projeto da Instituição B, denominado “prédio verde”, o qual tem o objetivo de tornar o prédio sustentável. Neste projeto os alunos participaram de forma voluntária. No diário de campo ficou registrado que no período da coleta de dados na Instituição B, o prédio estava passando por reformas, e nesse processo de reforma os alunos juntamente com o professor P2b, que coordena o projeto, apresentou à reitoria um plano para que o prédio tivesse uma gestão de resíduos mais eficientes. Os alunos também relatam que esse projeto visa alcançar a comunidade em torno da instituição, como relata o aluno A3-1B sobre um curso de internet para as pessoas que moram perto da Instituição B. Esse posicionamento de querer romper as fronteiras da universidade vai ao encontro da opinião de Marcomi e Silva (2009), que entendem que o ensino da sustentabilidade deve romper o “campus da universidade”, e ir ao encontro da sociedade em geral na forma de adotar sua responsabilidade ambiental, ou seja, as atividades não devem ser direcionadas apenas para docentes e alunos, mas deve incluir a sociedade como um todo.

Foi perguntado também se os alunos dos outros cursos tinham conhecimento desse projeto e eles responderam:

A grande maioria sabe sim (A3-1B).

Agora eu não escuto muito falar (A2-1B).

Antes a gente ouvia mais sobre esse projeto, hoje eu não sei quem está tocando.. se ainda tá (A3-1B).

Era bem mais divulgado. Eram cinco grupos diferentes que tratavam de áreas diferentes (A4-1B).

No entanto, os alunos afirmaram que atualmente o projeto não é tão divulgado na Instituição B, e eles não sabem como está o seu desenvolvimento.

O “prédio verde” é um exemplo de que **ações sustentáveis são vistas em outros âmbitos da Instituição B**, além do ensino em sala de aula, conforme os alunos A2-1B e A3-1B relataram nas entrevistas.

Eu acho que eles ainda estão meio que se adaptando com luzes, mas pelo menos as lixeiras eles colocaram nas salas. O prédio em sim ainda está se estruturando pra ficar mais sustentável (A2-1B).

E acho que em grande parte, quando o prédio foi construído, já foi pensando em algo assim, por causa dos corredores que tem o vão pra fora, de dia entra luz. Existe também coleta seletiva de lixo, de vez em quando também ao invés dos dois elevadores estarem funcionando só fica um funcionando, acho que eles se preocupam sim com essas questões, em grande parte sim se preocupa com o tema e tenta aplicar (A3-1B).

Nos trechos acima, os alunos também apontam ações de sustentabilidade em vários ambientes dentro da Instituição B. Isso é importante, pois de acordo com Klavins e Pelnena (2010) o ensino da sustentabilidade não deve ser exclusividade do currículo acadêmico, mas devem perpassar pelas práticas administrativas, pela gestão de resíduos e por suas pesquisas, que devem basear-se em problemas reais e complexos que envolvem a sustentabilidade.

7.5.3 Processos de aprendizagem social para sustentabilidade

Neste item são apresentadas as categorias que abordam os processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos da Instituição B. Tais processos foram analisados por meio da teoria social da aprendizagem, tanto pela perspectiva da sustentabilidade, quanto pela perspectiva organizacional, conforme descrito no referencial teórico deste trabalho. A ordem apresentada das categorias levou em consideração a frequência com que apareceram nos depoimentos: das mais frequentes para as menos frequentes.

- Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências
- Aprender a partir da experiência, na prática.

7.5.3.1 Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências

Entende-se que indivíduos e organização não podem ser vistos de modo separados (ELKJAER, 2003a; 2004a) e que dentro das organizações as pessoas devem ter a capacidade de colaborar, compartilhar ideias, construir entendimentos comuns e promover mudanças positivas (SWARTLING et al. 2010), no sentido de aprender a partir do seu ambiente e promover aprendizagens que afetem esse ambiente, de modo interativo e contínuo (PAHL-WOSTL et al. 2007). Diante dessa perspectiva foi questionado aos alunos se eles costumavam compartilhar ideias e experiências. Os relatos abaixo ilustram suas respostas:

Eu já levei algumas ideias pra empresa que eu trabalhava, é tanto que quando eu levei, eu fiquei sabendo que duas semanas adiante a gente ia inaugurar um fórum, que essas ações sustentáveis pudessem ser discutidas, porque a principal concorrente tem como diferencial a sustentabilidade, bom... eu não sei o que é que deu, por que eu sai de lá, mas eu levei ideias sim, e o fórum parecia que estava bacana apesar de os analistas não poderem participar, mas os gerentes podiam e era eles que levavam as ideias né, e uma das maiores preocupações estavam em recolher os produtos após o uso (A3-1B).

Eu já vi nas frentes das lojas do Boticário um coletor, recebendo (A2-1B). Olha ela denunciando ai (risos). Na verdade eu não trabalhava na unidade de negócio com o Boticário, trabalhava em outra unidade de negocio. Por exemplo, existe hoje essa estratégia para o boticário, mas estava sendo discutido para que não só no boticário, mas em todo grupo para ser aplicado (A3-1B).

A minha troca na empresa que eu estou foi inversa, foi a empresa que passou uma experiência de sustentabilidade assim pra gente, mas o sustentável da onde eu estou trabalhando é muito social, então tem mensalmente atividades onde eles incentivam realmente o funcionário a participar, porque a empresa em dinheiro ela não

contribui. Os funcionários que queiram participar eles tem o apoio da empresa pra isso então eu acho que foi uma troca inversa. Eu pensava também desde o começo do curso no sustentável muito na área econômica e na área ambiental, mas o social, pelo menos eu acabava deixando um pouco de lado, acho que foi essa troca (A4-1B).

No caso do Itaú também, ele investe bastante principalmente no social, que eu vejo bastante, alguns convites pra você dá treinamento de educação financeira, ou participar de alguns projetos, mas também tem o sustentável (A2-1B).

Na continental também, na verdade eu estou há pouco tempo lá e eles no programa de integração, eles incluem essa parte de sustentabilidade, de meio ambiente também, eles tem vários projetos, como coleta seletiva, em toda empresa tem essa coleta, as torneiras lá são diferentes, não saem muita água e o tempo é menor também e a lâmpada também, todas essas coisas, eles enfatizam bastante (A1-1B).

O aluno A3-1B contou que sugeriu algumas ideias de sustentabilidade na empresa que trabalhava e que essas ideias, junto com outras, foram discutidas em um fórum. Esse aluno não especificou, em seu relato, qual foi sua ideia, mas disse que não sabe como está o processo, pois ele saiu da empresa. No caso do aluno A4-1B a empresa proporcionou para ele uma experiência social, no qual ele aprendeu a importância desse aspecto na sustentabilidade. Esse aluno não detalhou que tipo de experiência teve. As alunas A2-1B e A1-1B não contaram exemplos de troca de experiências, apenas que as empresas que trabalham se preocupam com algumas questões de sustentabilidade.

Além de procurar saber se eles compartilhavam ideias e experiências nas empresas que eles atuam, foi perguntado se as experiências vividas no trabalho eram compartilhadas em sala de aula. E eles responderam:

Eu não falo não (A1-1B).

Eu também não (A4-1B).

É que na verdade na aula não tem muita abertura no sentido pra falar (A2-1B).

Eu já citei uma vez um problema. O boticário fabrica 18 milhões de desodorante ao ano. Ai como fazer com que aquela lata de alumínio não vá degradar a natureza (A3-1B).

Apesar dos alunos perceberem e até participar de ações sustentáveis dentro das organizações em que trabalham e, de alguma forma internalizam essas ações, não fica claro se existe um processo de aprendizagem social. Embora a troca de ideias estar presente, eles não conseguem ter a consciência das perspectivas dos outros, não conseguem compreender a interdependência mútua entre atores e a complexidade do sistema no qual estão envolvidos, o

que para Pahl-Wostl e Hare (2004) são elementos necessários para um processo de aprendizagem social bem sucedido. Além disso, os alunos não compartilham suas experiências vividas no trabalho em sala de aula.

7.5.3.2 Aprender a partir da experiência, na prática

O aluno A4-1B diz que entender sobre sustentabilidade começou por meio da educação dada pelos seus pais, conforme relata na fala a seguir.

Na minha vida esse tema tem bastante importância, porque a geração dos meus pais, meus pais em si são bem sustentáveis, são bem conscientes, e eles passaram tanto pra mim quanto pra minha irmã, desde criança assim, então, tem algumas atitudes que eu faço, já inconsciente, porque eu fui educado um pouco assim (A4-1B).

O aluno conta que tomou conhecimento do tema sustentabilidade a partir da educação dada pelos seus pais. Pode-se dizer que foi uma aprendizagem informal decorrente das experiências ao longo da vida (MARTINS, MATA; COSTA, 2006).

Cabe destacar que as aulas em si constituem um lugar social onde assuntos e ideias são discutidas, promovendo assim a formação de pessoas esclarecidas sobre determinados temas (FIGUEIREDO, 2006). O processo de aprendizagem sobre sustentabilidade pode ser desenvolvido em sala de aula ou podem fazer parte da experiência pessoal (JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009), como no caso do aluno A4-1B citado acima.

7.5.4 O que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade

Ao analisar os depoimentos dos alunos da Instituição B foram identificadas algumas aprendizagens que eles tiveram sobre sustentabilidade. A ordem apresentada das aprendizagens levou em consideração a frequência com que apareceram nos depoimentos: das mais frequentes para as menos frequentes.

- Sustentabilidade é considerar outros aspectos além do ambiental

- Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras
- Sustentabilidade é desenvolver de modo sustentável
- Sustentabilidade é uma estratégia

Considerar outros aspectos além do ambiental foi a aprendizagem mais elucidada pelos alunos da Instituição B. De acordo com os trechos de entrevistas a seguir é possível verificar que os alunos aprenderem a importância de considerar outros aspectos além do ambiental, no que diz respeito a sustentabilidade.

O administrador tem que saber conciliar essas questões ambiental e economia também, acho que é isso (A1-1B).

Eu acho que pra mim significa ter uma visão não só individualista, pensar num todo, pensar na parte ambiental e na parte social, em todo um desenvolvimento de uma estrutura, então eu considero muito importante, porque você precisa ter todas as visões e não ficar fechado só numa caixinha [...] Eu acho que o sustentável tem que está pensando no social, e aí desenvolver os *stakeholders* que também estão envolvidos... Próximos da empresa, esse tipo de coisa (A2-1B).

A forma como você administra os três pilares né, o social, econômico e ambiental [...] Eu lembro quando eu conheci a palavra sustentabilidade, eu achava que era apenas natureza. Ahh é árvore, é natura, é verde, aí a partir do momento que eu entrei no curso aí eu conheci que não só a parte ambiental, mas a social, a econômica também é importante pra você manter esse pilar sustentável [...] Antigamente pra mim sustentabilidade era algo muito mais natureza, eu nunca cheguei a imaginar que poderiam ser práticas que poderiam ser aplicadas na sua vida cotidiana. Isso abre um pouco mais a sua mente, em relação ao que rola não só na vida dos negócios, mas também na sua casa, com seus amigos, na sua família. Hoje por exemplo, em casa a gente faz coleta de óleo, garrafa pet e alumínio, coisas que antes nem imaginava, então é importante não só na carreira, mas também como papel de cidadão (A3-1B).

Os três alunos relatam que aprenderam a considerar aspectos como o social e o econômico, quando estão falando de sustentabilidade, o que propiciou para eles uma visão mais ampla sobre o tema. Eles deixam claro que antes pensavam na sustentabilidade como “árvore”, “verde”, mas que hoje eles entendem que é muito mais que isso. O aluno A3-1B cita o tripé da sustentabilidade e a aluna A2-1B diz que é importante também considerar as demais partes envolvidas no contexto organizacional, como os *stakeholders*, por exemplo.

Outra aprendizagem que ficou evidente ao analisar as entrevistas dos alunos foi a de que sustentabilidade é **pensar nas gerações futuras**.

Eu entendo como sustentabilidade é a forma como você gere os recursos sem comprometer esses mesmos recursos pras futuras gerações (A3-1B).

Eu acredito que seja uma maneira mais ética de trabalhar, da empresa pensar na próxima geração, no que está causando, nos efeitos que estão trazendo pra população agora também (A1-1B).

A ideia em considerar as gerações futuras foi definida no Relatório de Brundtland, o qual diz que sustentabilidade é “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 14, tradução nossa). Esse conceito pode ser visto como o mais “popular” ao se falar em sustentabilidade. Veiga (2010) reforça esse entendimento ao dizer que o termo sustentabilidade pode ser definido de várias maneiras, mas que ele sempre deve evocar alguma preocupação com as condições de vida das próximas gerações.

Na literatura é comum ao falar em sustentabilidade, falar em desenvolvimento sustentável. Há autores que discutem as incoerências no uso desses termos e outros que os utilizam como sinônimos. Não é objetivo fazer essa discussão aqui. O importante aqui é considerar que ao discutir o tema sustentabilidade, os alunos entendem que ela envolve o **desenvolver de modo sustentável**, conforme destacado nos relatos abaixo.

Pra mim sustentabilidade é o desenvolvimento sustentável das empresas, ou do governo, esse tipo de coisa (A2-1B).

Eu levo mais como um braço importante pra qualquer empresa pra que possa gerir recursos, para que possa continuar mantendo um plano de negocio, pra que realmente... o professor até teve um dia de citar exemplos de empresas que encontraram dificuldades de encontrar insumos e ai a partir desse momento de encontrar dificuldade, talvez mude de plano de negócios, a empresa fecha, e ai o que é que aconteceu? Nada. A empresa teve sucesso ate determinado momento e ai acabou. Pra mim esse é o fator mais importante de você poder gerir os recursos sem comprometer não só o futuro da geração, mas o futuro do seu negocio (A3-1B).

A aluna A2-1B ressalta de maneira objetiva que sustentabilidade é o desenvolvimento sustentável das empresas. O aluno A3-1B explica melhor dizendo que as empresas devem ser sustentáveis, não no sentido ambiental da palavra, mas devem ser sustentáveis para que mantenham seu negócio gerando lucro.

Outra aprendizagem que sobressai nas entrevistas dos alunos da Instituição B, é que sustentabilidade é uma **estratégia**.

Na disciplina de estratégia o professor explicava que é um ponto importante estrategicamente pra empresa (A2-1B).

Eu acho que tem muita empresa que utiliza a sustentabilidade como estratégia de marketing, então ela faz, ela pode ate ser sustentável, mas não porque ela quer, mas sim pra vender, como uma forma de atuação também (A4-1B).

Aqui os alunos A2-1B e A4-1B entendem que sustentabilidade pode ser considerada uma estratégia de negócio, vista de forma positiva ou negativa.

É importante destacar as limitações da análise das opiniões dos alunos do curso de administração da Instituição B, pois a entrevista foi feita apenas com um grupo, com 04 alunos, o que restringiu a análise. Isso ocorreu devido à incompatibilidade de horários da pesquisadora com os horários dos alunos durante a construção dos dados. Porém, por se tratar de uma pesquisa qualitativa as experiências e opiniões dos alunos foram importantes, trouxeram à tona elementos relevantes no estudo da aprendizagem e da sustentabilidade e contribuíram para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho.

8. ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS ESTUDADOS

Este tópico tem como objetivo comparar os resultados encontrados nas Instituições A e B. A comparação foi desenvolvida a partir das categorias identificadas e que constam na Figura 04, já apresentada anteriormente: *estrutura curricular do curso de administração de empresas, o ensino do tema sustentabilidade no curso de administração de empresas, o papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade, processos de aprendizagem social para sustentabilidade e o que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade.*

No Quadro 06, abaixo, organizou-se uma síntese dos principais aspectos presentes na estrutura curricular dos cursos nas duas instituições objeto de estudo.

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS		
	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B
<i>Objetivos e Foco do Curso</i>	Desenvolver, difundir e transferir conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e éticos relacionados à área de Administração, considerando as características do meio ambiente global, visando à formação de administradores capazes de mobilizar ações em direção aos interesses econômicos, sociais e ambientais em diferentes espaços organizacionais.	Foco voltado para o empreendedorismo, inovação e tecnologia. Preocupação com o social e com as questões da sustentabilidade.
<i>A Sustentabilidade no Projeto Pedagógico</i>	O Projeto Pedagógico evidencia que o curso trabalha com o conceito de interdisciplinaridade e transversalidade na Educação para Responsabilidade Social e a Educação Ambiental. Elenca o pensamento crítico, espírito empreendedor, consciência de cidadania, valores universalistas e a sustentabilidade como aspectos fundamentais para a formação do administrador.	Projeto pedagógico estava passando por mudanças. A pesquisadora não teve acesso.
<i>A Sustentabilidade no currículo do curso</i>	O currículo do curso apresenta 04 disciplinas que tratam especificamente do tema sustentabilidade.	O currículo do curso apresenta 03 disciplinas que tratam especificamente do tema sustentabilidade.

<i>Disciplinas que tratam do tema sustentabilidade</i>	Ética e Cidadania; Sustentabilidade e responsabilidade social nas organizações; Gestão ambiental e Gestão Estratégia para a Sustentabilidade. Além dessas, nas disciplinas de sociologia geral e sociologia das organizações também são abordados questões de sustentabilidade.	Introdução à Administração, Sustentabilidade Empresarial I e Sustentabilidade Empresarial II. Além dessas, a disciplina marketing e produção também aborda questões de sustentabilidade.
<i>Desafios envolvidos no processo de inserção do tema nas atividades curriculares</i>	Mudanças na dinâmica da disciplina, inserção de um jogo de tabuleiro, mudança de comportamento e visão em relação ao tema (pensar além do pensamento dominante que permeia as teorias organizacionais).	A interdisciplinaridade é vista como o desafio principal no que diz respeito à inserção do tema sustentabilidade no currículo do curso na Instituição B.
<i>Interdisciplinaridade</i>	Falta uma perspectiva interdisciplinar no curso. Os professores não interagem e os alunos revelam que as disciplinas deveriam ser mais integradas.	A Instituição B tem um olhar para a interdisciplinaridade no ensino da sustentabilidade, no entanto, se apresenta como uma prática pontual, pouco articulada no currículo como um todo.
<i>A Sustentabilidade e a formação do administrador</i>	Apesar dos esforços, a formação do administrador na Instituição A ainda é pautada no conhecimento fragmentado e individualizado em relação ao tratamento da temática sustentabilidade.	A formação na Instituição B ainda é individualizada, apesar do entendimento de que essa formação deve ir além de “caixinhas” específicas.

Quadro 06 - Estrutura curricular do curso de administração de empresas

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 05 mostra que a preocupação com as questões da sustentabilidade é evidenciada nos objetivos e no foco dos cursos de administração das duas instituições pesquisadas, destacando-se também a ênfase no empreendedorismo. No projeto pedagógico da Instituição A a temática da sustentabilidade está contemplada como um dos aspectos enfatizados na formação dos alunos. Na Instituição A quatro disciplinas estão diretamente vinculadas ao tema, enquanto na Instituição B três disciplinas possuem esse enfoque.

Os alunos da Instituição A consideram que o currículo é suficiente no que diz respeito às disciplinas oferecidas e temas trabalhados, considerando-se a expectativa para um curso de administração. Para os alunos da Instituição B o currículo não é suficiente, o tempo é pouco para discutir as questões de sustentabilidade e outros assuntos correlatos, e os professores deveriam abordar questões acerca do tema de forma mais prática.

O cenário curricular das instituições pesquisadas mostra que existe um esforço no sentido de promover envolvimento com as ideias da sustentabilidade nos projetos

pedagógicos e disciplinas oferecidas. Esse posicionamento faz lembrar o entendimento de Klavins e Pelnena (2010) de que as instituições de ensino superior devem reorientar seus programas contemplando questões de sustentabilidade e que os acadêmicos são os principais agentes de mudanças nesse processo, contribuindo para a formação de pessoas conscientes dessas questões. No entanto, os resultados encontrados evidenciam algumas das dificuldades enfrentadas pelas instituições A e B na busca pela concretização desse esforço.

Por meio da análise dos documentos e das entrevistas não foi possível detectar quando os cursos, formalmente, decidiram pela inserção do tema em seus currículos. Na Instituição A houve mudança na grade em 2011 com a inclusão da disciplina Gestão Estratégica para a Sustentabilidade. Na Instituição B a mudança parece ter iniciado com a contratação do professor P2b em 2010 o qual, ao ministrar a disciplina Introdução à Administração, incorporou a perspectiva da sustentabilidade nas teorias organizacionais. Mas há indícios que mesmo antes disto as duas instituições já abordavam o tema em seus cursos.

Examinando os depoimentos dos coordenadores de curso e dos docentes é possível identificar dois grandes desafios que estão presentes no esforço de integrar esse tema no processo de formação dos alunos que cursam administração.

O primeiro desafio diz respeito à adoção de uma abordagem interdisciplinar no processo de efetivação e desenvolvimento das propostas estabelecidas nos projetos pedagógicos. Na instituição A professores e coordenadores entendem que para uma abordagem interdisciplinar é preciso uma mudança de comportamento e atitude entre os docentes e alunos, visando novas maneiras de integrar disciplinas e conteúdos. De acordo com o coordenador da Instituição B, a nova proposta para o curso de administração contempla, em especial, a integração entre as disciplinas, reforçando e promovendo a ideia de interdisciplinaridade. Apesar desses esforços, as duas instituições parecem não ter conseguido ainda desenvolver a interdisciplinaridade em seus cursos. Embora seja pequeno o número de alunos entrevistados é relevante destacar a opinião dos mesmos em relação a esse aspecto. Os alunos da Instituição A, em seus depoimentos, consideram que não existe integração entre as disciplinas, que falta comunicação entre os professores, que os trabalhos acadêmicos poderiam ser integrados, de modo que abrangessem o tema e aprofundassem sua discussão. Já os alunos da Instituição B nem enfatizaram essa questão.

Em relação a este desafio é importante destacar que, de acordo com Schor e Demajorovic (2001), a falta de envolvimento entre as disciplinas, está associada às formas de

ensino dominante, as quais privilegiam um processo individualizado de aprendizagem, baseado na fragmentação do conhecimento, ou seja, é uma formação pautada nas contribuições individuais das disciplinas e que vão na direção oposta das propostas da interdisciplinaridade. Pode-se inferir que esta forma de entender a aprendizagem acaba por gerar uma formação pouco articulada dos aspectos da sustentabilidade com os aspectos sociais, econômicos, ecológicos e culturais, favorecendo também a falta de envolvimento entre as disciplinas e entre os atores do contexto educacional, considerada um dos principais obstáculos no avanço da educação para sustentabilidade (KLAVINS, PELNENA, 2010).

O segundo desafio está associado à formação do administrador e à sustentabilidade, tema que, embora focado e discutido nas duas instituições, revela um tratamento fragmentado e individualizado, pois as ações curriculares parecem promover pouca articulação e diálogo entre os saberes (JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009). No entanto, a Instituição A se sobressai em relação à Instituição B, por ter uma disciplina diferenciada no tratamento da sustentabilidade (GES) e que visa estimular o pensamento crítico e estratégico, sendo bem avaliada e aceita pelos alunos.

A seguir, o Quadro 07 apresenta a comparação em relação ao ensino do tema sustentabilidade nos cursos de administração de empresas.

O ENSINO DO TEMA SUSTENTABILIDADE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS		
	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B
<i>Estratégias didático-pedagógicas</i>	Aulas expositivas com teorias; uso do jogo “negócios sustentáveis” na disciplina GES; apresentação de filmes e músicas em sala aula. Estudos de casos práticos vivenciados pelas organizações.	Aulas expositivas e exercícios relacionados àquela aula; trabalhos enfatizando as práticas adotadas pelas empresas; produção de documentários; giz, lousa e saliva.
<i>Métodos de avaliação</i>	Na disciplina GES o processo de avaliação é baseado em um <i>check-question</i> , prova final e a apresentação de <i>cases</i> . Nas demais disciplinas o método é “bem tradicional”, com prova parcial, prova final, estudo de caso, atividades individuais e atividades em grupo.	Provas a cada bloco de aula. Apresentação de trabalhos. Professores chamam sua metodologia de “modelinho”.
<i>Reações dos alunos</i>	Os alunos gostam muito da disciplina GES, especialmente por causa do jogo, por ser uma atividade lúdica.	Os alunos participam das discussões propostas em sala de aula. Reações dos alunos ao tema são de “amor e ódio”.
<i>Dificuldades e desafios em ensinar sustentabilidade</i>	Falta de crença nas propostas que permeiam a sustentabilidade, principalmente no âmbito organizacional, onde o foco é quase exclusivamente o lucro. Ensinar sustentabilidade considerando suas complexidades, no sentido de que se trata de ter uma nova visão de mundo.	Falta de interesse e resistência dos alunos em relação ao tema. Entender a complexidade do conceito. Não existe dificuldade no ensino da sustentabilidade, o foco deve ser a legislação.

Quadro 07 - O ensino do tema sustentabilidade nos cursos de administração de empresas

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a esta categoria observa-se que na Instituição A os professores tratam o tema em aulas expositivas com apresentação de *power point*, utilizando também filmes e músicas, realizando estudos de casos práticos vivenciados pelas organizações, e, aplicando o jogo “negócios sustentáveis”. Na Instituição B os docentes citam como estratégias de ensino: aulas expositivas, resoluções de exercícios, estudos de casos práticos. Embora os dados mostrem o uso de estratégias diversificadas o que pode dar a ideia de um ensino menos mecanicista é possível inferir, a partir dos resultados encontrados, que a maneira dos docentes parecem usar essas práticas de ensino com preocupações de ordem instrumental, no sentido de adaptar o

modelo tradicional de gestão à perspectiva do paradigma da sustentabilidade, corroborando os achados do estudo de Melo (2012) .

Quanto aos métodos de avaliação, na Instituição B os docentes revelam que realizam provas a cada bloco de aulas. Na instituição A, embora na disciplina GES se desenvolva um processo de avaliação diferenciado, nas demais disciplinas o método é “bem tradicional”, com prova parcial, prova final, estudo de caso, atividades individuais e atividades em grupo. Assim, é possível dizer que os professores objeto de estudo não reorientaram suas práticas de ensino nem de avaliação, conforme proposto por Springett e Kearins (2001), ou seja, o ensino da sustentabilidade nessas duas instituições ainda está alinhado com uma ordem instrumental e pouco investe numa mudança paradigmática permeada por um processo de reflexão das questões de sustentabilidade.

Segundo os docentes, na Instituição A os alunos participam das aulas e gostam muito da disciplina GES. Na instituição B, a professora P3b revela que os alunos tem uma relação de amor e ódio com o tema sustentabilidade. No caso dos docentes dessa instituição é possível identificar, entre os alunos, uma falta de compreensão dos conceitos, decorrente do modo como as próprias empresas se apropriam do assunto, além de sentirem a falta de articulação dos aspectos teóricos com as práticas vivenciadas nas organizações.

A seguir, é apresentado o Quadro 08, que evidencia as diferenças a respeito do papel das duas instituições pesquisadas em relação ao tema sustentabilidade.

O PAPEL DA INSTITUIÇÃO EM RELAÇÃO AO TEMA SUSTENTABILIDADE		
	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B
<i>Apoio e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema</i>	Oferece apoio ao desenvolvimento do tema sustentabilidade. É abordado em sala de aula. Conta com uma boa biblioteca. Do ponto de vista curricular, ofereceu apoio à inserção da disciplina GES comprando exemplares do jogo e realizando treinamentos aos professores. Disponibilizou salas exclusivas para a realização das rodadas do jogo.	Existe uma receptividade em relação ao tema, o que também se evidencia pela existência de uma linha de pesquisa no mestrado.
<i>Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema</i>	Projetos institucionais. Participação dos docentes em congressos relacionados ao tema. Espaços de troca de informações e conhecimentos entre docentes e alunos também fortaleceria o tema.	Projetos institucionais.
<i>A sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição</i>	Além da sala de aula, existem lixeiras de coletas seletivas, captação de água chuva, ações sociais, como doação de sangue, <i>Instituição A Day</i> e <i>Instituição A solidário</i> .	O prédio verde

Quadro 08 - O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade

Fonte: Elaborado pela autora

Nas duas instituições é possível perceber que existe receptividade ao tema, e que elas oferecem recursos e apoio para seu fortalecimento nos cursos estudados. Na Instituição A, além do tema ser abordado e discutido em sala de aula, a escola dispõe de uma boa biblioteca, onde é possível localizar livros e textos sobre sustentabilidade. Destaca-se ainda que para a viabilização da disciplina GES a Instituição A forneceu os recursos financeiros necessários para a compra do jogo, disponibilizando ainda o espaço físico adequado para sua realização. Na Instituição B, além das disciplinas oferecidas, os professores entendem que ter uma linha de pesquisa no mestrado sobre sustentabilidade mostra o quanto a instituição apoia e está envolvida com o tema. A partir dos dados coletados pode-se, no entanto, indagar até que ponto essas instituições estão realmente envolvidas com as questões de sustentabilidade, e até que ponto elas se posicionam apenas diante de um cenário organizacional caracterizada pela concorrência e pelas influências do mercado, preocupação esta já enfatizada por Springett (2011). De acordo com a pesquisa realizada é possível entender que as duas instituições tem sim preocupações mercadológicas e busca um diferencial em seus cursos no que diz respeito o tema sustentabilidade. No entanto, parece que o curso de administração da Instituição A

esforça-se muito mais para se envolver com o tema do que o curso de administração da Instituição B.

Segundo os relatos dos coordenadores e docentes as duas instituições não tem um projeto institucional de abordagem ao tema sustentabilidade que amplie a discussão no âmbito desses espaços organizacionais, perpassando todas as instâncias, não apenas a sala de aula. Sobre isto, Klavins e Pelnena (2010) destacam a relevância de uma gestão universitária sustentável que mostre seu envolvimento com as questões da sustentabilidade por meio de suas práticas (como, por exemplo, a gestão dos resíduos), assim como desenvolvendo pesquisas para que os alunos aprendam a lidar com as complexidades que envolvem essa temática. Além de um projeto institucional, os docentes sugerem espaços de troca de informações e conhecimentos e os alunos reclamam que falta comunicação e informações por parte das instituições a respeito de suas iniciativas internas que parecem ser pontuais (como nos exemplos trazidos também pelos alunos).

Tendo como referência a classificação proposta por Klavins e Pelnena (2010) - que determina os níveis de inserção da educação para a sustentabilidade no âmbito universitário – pode-se concluir que a Instituição A está na fase de transição, ou seja, as questões da sustentabilidade são incluídas nos currículos, mas a gestão do campus e do processo de aprendizagem não é baseada nos princípios da sustentabilidade, enquanto a Instituição B estaria na fase que além da inserção do tema nos currículos, a gestão do campus aponta para uma gestão sustentável.

A seguir, no Quadro 09, são examinados os processos de aprendizagem social para a sustentabilidade utilizados pelos coordenadores, docentes e alunos das instituições pesquisadas, sendo que a ordem das categorias levou em consideração a frequência com que apareceram nos depoimentos (das mais frequentes para as menos frequentes).

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM SOCIAL PARA SUSTENTABILIDADE		
	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B
Coordenadores e Professores	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição.	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição.
	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições.	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições.
	Aprender a partir da investigação e reflexão.	Aprender a partir da experiência, na prática.
	Aprender a partir de pesquisas e estudos.	Aprender a partir de pesquisas e estudos.
	Aprender a partir da experiência, na prática.	Aprender a partir da interação com os alunos.
	Aprender a partir da interação com os alunos.	Aprender a partir da investigação e reflexão.
	Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais.	
	Aprender a partir da preparação das aulas.	
Alunos	Aprender a partir da aprendizagem formal.	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências
	Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências.	Aprender a partir da experiência, na prática.
	Aprender a partir da experiência, na prática.	

Quadro 09 - Processos de aprendizagem social para a sustentabilidade

Fonte: elaborado pela autora

Os processos de aprendizagem social mais frequentes nos depoimentos dos coordenadores e docentes das duas instituições foram: aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na instituição, e aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições. Esse achado vai ao encontro do entendimento do HarmoniCop (3003b) de que o processo de aprendizagem social é permeado pela interação entre indivíduos e grupos e, como diz Swartling et al (2010), está relacionada à capacidade de fazer com que as pessoas compartilhem suas ideias e experiências e se tornem colaborativas

Além do compartilhar ideias e experiências, os processos de aprendizagens similares nas duas instituições foram: aprender a partir da experiência, na prática, aprender a partir de

pesquisas e estudos, aprender a partir da interação com os alunos e aprender a partir da investigação e reflexão.

Na Instituição A o processo de aprender a partir das tensões e conflitos presentes nas relações sociais também se evidenciou. Esse tipo de aprendizagem é comumente percebido quando o foco da compreensão da aprendizagem está voltado para as relações sociais (ELKJAER, 2003a), em que permeiam a estrutura social, as relações de poder, as “regras” e rotinas. Hyusman e Elkjaer (2006) abordam essa questão utilizando a noção de Strauss das organizações como arenas de mundos sociais que coordenam ações coletivas com atividades organizacionais. Isto significa que os conflitos e tensões derivam dos compromissos, transações e acordos diferentes e levam a diversas ações, atividades e valores.

Apenas na Instituição A ficou evidenciado que os professores aprendem a partir da preparação das aulas. Isso não significa que na Instituição B os docentes não aprendam ao preparar suas aulas, porém, isso não se manifestou em seus depoimentos.

Os alunos das duas instituições explicaram que aprendem a partir do compartilhar ideias e experiências e aprendem a partir da experiência, na prática. Apenas os alunos da Instituição A expuseram que aprendem também a partir da aprendizagem formal, aquela desenvolvida no formato de exposição dos conteúdos programáticos, dos seminários que eles tinham que apresentar e dos exemplos utilizados pelos professores. Isso também não significa que os alunos da Instituição B não aprendem a partir da aprendizagem formal, no entanto esse aspecto não foi evidenciado em seus depoimentos.

No Quadro 10, a seguir, mostra-se o que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade.

O QUE OS ALUNOS APRENDERAM SOBRE SUSTENTABILIDADE	
INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B
Sustentabilidade é considerar outros aspectos além do ambiental.	Sustentabilidade é considerar outros aspectos além do ambiental
Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras.	Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras
Sustentabilidade é saber utilizar recursos.	Sustentabilidade é desenvolver de modo sustentável.
Sustentabilidade é uma estratégia.	Sustentabilidade é estratégia.
Sustentabilidade é um tema complexo.	
Sustentabilidade é ser economicamente viável.	
Sustentabilidade requer participação social.	

Quadro 10 - O que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade

Fonte: elaborado pela autora

O conteúdo sobre sustentabilidade mais evidenciado nos depoimentos dos alunos das duas instituições é que a sustentabilidade envolve outros aspectos além do ambiental. Os alunos deixam claro que todas as disciplinas que tratam de sustentabilidade focaram o “*Triple Bottom Line*” ou “*Tripé da sustentabilidade*”. É importante, no entanto, destacar que apenas na ementa da disciplina GES da Instituição A está sugerido Elkington (autor que cunhou este termo), como bibliografia complementar. Isso sugere que os alunos estão estudando este autor sem que ele esteja citado na bibliografia das disciplinas ou que os professores estão utilizando outros autores para abordar esse conteúdo.

O segundo conteúdo mais aprendido pelos alunos é de que sustentabilidade envolve pensar nas gerações futuras. Essa aprendizagem pode estar relacionada com o conceito de desenvolvimento sustentável como sendo “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades”, definido no Relatório de Brundtland (WCED, 1987, p. 14, tradução nossa).

Entender que sustentabilidade é uma estratégia também foi um conteúdo aprendido pelos alunos das duas instituições, podendo ser utilizado a partir de uma lógica positiva ou negativa. A primeira entende a sustentabilidade como algo estratégico para a empresa, que pode colocá-la em uma posição com vantagem competitiva no mercado em que atua. A segunda utiliza a sustentabilidade como uma estratégia de marketing que serve apenas para se

mostrarem “bonitinhas” perante o mercado, para passar uma imagem à sociedade que não condiz com os valores daquela empresa.

As demais aprendizagens são específicas dos alunos de cada instituição, conforme mostra o Quadro 09.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como se dá o processo de aprendizagem social para sustentabilidade no âmbito de dois cursos de administração de empresas. A partir deste objetivo central foi realizada uma pesquisa de campo em duas instituições particulares de ensino superior da cidade de São Paulo, especificamente com sujeitos envolvidos no curso de administração. Os resultados foram analisados a partir do referencial teórico que explorou os pressupostos da aprendizagem social pela perspectiva da sustentabilidade e pela perspectiva da aprendizagem organizacional. Visando refletir sobre os resultados alcançados, serão aqui retomados os aspectos presentes na articulação conceitual representada na Figura 02 deste trabalho.

Apresentam-se, a seguir, os principais aspectos presentes no contexto organizacional e no âmbito dos cursos de administração de empresas focados na pesquisa de campo. A Instituição A é uma instituição de caráter confessional com cerca de 4.300 alunos no curso. Quatro disciplinas da grade curricular estão diretamente vinculadas ao tema sustentabilidade (Ética e Cidadania; Sustentabilidade e responsabilidade social nas organizações; Gestão ambiental e Gestão Estratégia para a Sustentabilidade). A Instituição B também é de caráter confessional e possui cerca de 1.550 alunos em seu curso. Três disciplinas focam o tema sustentabilidade na grade curricular (Introdução à Administração; Sustentabilidade Empresarial I e Sustentabilidade Empresarial II). A análise dos dados revelou que os cursos de administração de empresas das instituições A e B mostram-se preocupados com as questões da sustentabilidade no que diz respeito à formação dos seus alunos, apesar da temática central do curso estar direcionada ao empreendedorismo. Na Instituição A duas ações formais marcaram essa preocupação: houve mudança na grade curricular em 2011 com a inclusão da disciplina Gestão Estratégica para a Sustentabilidade e a participação em um projeto, financiado pela CAPES, voltado à formação do administrador para a sustentabilidade. Na Instituição B a mudança parece ter iniciado de modo mais informal, com a contratação do professor P2b em 2010 o qual, ao ministrar a disciplina Introdução à Administração, incorporou a perspectiva da sustentabilidade nas teorias organizacionais. No entanto, há indícios que mesmo antes dessas mudanças alguns docentes das duas instituições já abordavam o tema em suas disciplinas.

Tendo como uma das referências teóricas deste estudo a teoria da aprendizagem social (ELKJAER, 2000, 2003a, 2004a, 2004b) é possível compreender as organizações aqui examinadas enquanto mundos sociais. Segundo Elkjaer (2004a) os mundos sociais não devem ser entendidos apenas como unidades ou estruturas sociais, mas envolvem a vida organizacional que se desenrola entre os membros e o contexto da organização, podendo ser caracterizados enquanto um “fazer reconhecível” a partir de ações coletivas e interações permeadas por um compromisso individual e regido por arenas ou ordens negociadas. As arenas aqui são entendidas como normas que regulam a convivência humana e que permeiam as relações sociais (ELKJAER, 2003c).

Neste sentido, o projeto pedagógico dos referidos cursos pode ser visto como uma arena, pois ele regula o desenvolvimento do curso como um todo, propondo a grade curricular com suas diversas disciplinas, as ementas das disciplinas que orientam a natureza dos conteúdos a serem ensinados, além dos planos de ensino que também trazem as metodologias e as formas de avaliação que serão utilizadas. Assim, o projeto pedagógico funciona como uma arena social a partir de objetivos, compromissos e normas previamente estabelecidas, mas que, para a sua viabilização no espaço organizacional dos cursos, contam com os coordenadores, professores e alunos.

Analisando o processo de inserção do tema sustentabilidade no mundo social da Instituição A verificou-se que, além do papel exercido pelo projeto pedagógico, o projeto financiado pela CAPES ampliou a discussão a respeito da temática sustentabilidade, instigando os professores a refletirem sobre ela e proporem ações educacionais concretas no âmbito do curso. O próprio processo de inserção de uma disciplina como a GES, que contou com o apoio da instituição A, no que diz respeito à compra do jogo (negócios sustentáveis) e a disponibilização de salas para sua realização mostra os movimentos das arenas sociais ali presentes. Nota-se aqui como vários compromissos individuais foram ampliados e envolvidos pelas interações sociais que levaram a mobilização de um grupo de professores para criarem e desenvolverem uma nova disciplina, a coordenação apoiando e buscando recursos para viabilizar essa inserção e alunos vivenciando uma nova experiência de ensino. Assim, compromissos individuais resultaram em ações coletivas, pois o processo de construção dessa disciplina foi desenvolvido por meio das relações entre os sujeitos, e desses com o seu meio, produzindo um conhecimento socialmente construído (JACOBI, 2003).

No caso da Instituição B, não foi possível analisar, em profundidade, o processo de inserção da sustentabilidade no curso de administração por dois motivos. Primeiro, o tema é abordado há algum tempo no curso e em suas disciplinas específicas, sendo que os professores que discutem as questões relativas à sustentabilidade fazem isso em função de suas experiências anteriores com o tema. Segundo, no momento da pesquisa, o curso estava passando por mudanças em sua grade curricular e em seu projeto pedagógico.

Em função da conceituação de aprendizagem organizacional apresentada por Elkjaer (2000, 2003a, 2004a, 2004b) é importante também ressaltar que um ambiente que propicie aprendizagem exige participação ativa e comprometimento de seus atores entendendo que esses diferentes grupos têm acesso a diferentes experiências organizacionais e, portanto podem apresentar diferentes definições de problemas e soluções, a partir de suas distintas posições organizacionais.

Refletindo sobre a participação e comprometimento, nos casos aqui analisados é possível inferir que as duas Instituições estão comprometidas com as questões de sustentabilidade, não apenas no âmbito dos cursos de administração. Na Instituição A existem lixeiras de coletas seletivas, captação de água chuva, ações sociais, como doação de sangue, Instituição A Day e Instituição A solidário, o que reforça esse comprometimento. Na Instituição B o projeto “prédio verde” também reforça o comprometimento desta organização com as questões de sustentabilidade. No entanto, alguns docentes entrevistados alegaram a falta de projeto institucional voltado ao tema e a falta de espaços de troca de informações e conhecimentos. No caso dos alunos, em ambas as instituições, eles reclamaram que falta comunicação e informações por parte das instituições a respeito de suas iniciativas internas.

Quanto à coordenação de curso foi possível inferir que tanto na Instituição A quanto na Instituição B houve demonstração de envolvimento com o tema. Em relação aos docentes, na Instituição A, um grupo específico de professores se comprometeu com as questões da sustentabilidade participando da construção e inserção da disciplina GES no currículo do curso. Outros professores, como o professor da disciplina de sociologia, também se comprometeram com o tema a partir de uma releitura dos conteúdos ensinados. Na instituição B o comprometimento ocorre a partir dos docentes que ministram as disciplinas específicas ou professores que discutem questões relativas à sustentabilidade em função de suas experiências anteriores com o tema. A participação e o comprometimento desses sujeitos mostraram que eles se dão de acordo com suas experiências anteriores e de acordo com o desenvolvimento de

projetos específicos, sendo um comprometimento que no geral parte do individual para o coletivo.

É possível inferir, a partir dos resultados encontrados, que diferentes arenas e mundos sociais coexistem nos cursos estudados e propiciam tensões, conflitos e poder no âmbito organizacional (ELKJAER 2004a; 2003b). A coordenadora da Instituição A, por exemplo, explicou que desenvolver uma abordagem interdisciplinar no ensino da sustentabilidade gera conflito, pois apesar do comprometimento da instituição e da coordenação com o tema, a maioria dos docentes não entende e não quer trabalhar com o tema por preconceito ou por estar sobrecarregado com suas disciplinas. Apesar dos esforços, os dados evidenciam que as duas instituições parecem não ter conseguido ainda desenvolver a interdisciplinaridade em seus cursos. Segundo Demajorovic e Silva (2012) uma abordagem interdisciplinar em um curso de administração de empresas seria importante na medida em que possibilitará ao futuro administrador uma visão integrada, sistêmica e holística dos acontecimentos organizacionais e da sociedade como um todo, desenvolvendo a capacidade de diálogo e um pensamento complexo dos diversos campos do conhecimento. Além disso, os autores consideram que o saber interdisciplinar deve estar comprometido com o processo de transformação social.

Conforme exposto anteriormente, buscou-se neste estudo, compreender e refletir sobre a aprendizagem social a partir da perspectiva da sustentabilidade (JACOBI, 2003, 2005; PAHL-WOSTL; HARE, 2004; PAHL-WOSTL et al. 2007; JACOBI, TRISTÃO; FRANCO, 2009; SWARTLING et al., 2010) e da perspectiva da aprendizagem organizacional (ELKJAER, 2000, 2003a, 2004a, 2004b).

Tomando-se como referência a perspectiva da sustentabilidade a aprendizagem social é entendida a partir de sua dimensão relacional, focada na interação dos atores sociais, na preocupação com um contexto específico e com processos participativos, os quais podem resultar em mudanças de atitudes, crenças e habilidades (HARMONICOP, 2003c; PAHL-WOSTL, et al. 2007).

Na Instituição A o processo de desenvolver e criar uma nova disciplina, além de ter proporcionado interação entre alguns atores (pois a disciplina foi criada e é ministrada por vários docentes) propiciou uma mudança de atitudes e de crenças nos envolvidos, tanto professores como alunos. Assim, uma nova visão começou a ser desenvolvida primeiro pelos docentes que tinham que internalizar e refletir sobre as ideias e as propostas dessa nova disciplina para, posteriormente, trabalhar seus conteúdos junto aos alunos. Quanto aos alunos,

em seus relatos, eles destacaram que adquiriram uma visão mais crítica em relação à gestão de organizações com foco na sustentabilidade, especificamente na disciplina GES. Na Instituição B as mudanças observadas parecem não estar diretamente associadas a um processo de interação entre os atores. Por exemplo, quando o professor inclui aspectos da sustentabilidade em sua disciplina de teorias organizacionais, isso ocorre em função de suas experiências anteriores com o tema. Quando a professora inclui tópicos de sustentabilidade em suas aulas de marketing e produção, isso é devido a uma inquietação e crítica pessoal com o tema, não em virtude de um processo interativo que resultou nessa mudança de atitude. Considerando que a aprendizagem social só é efetiva quando as mudanças ocorrem a partir de um processo de interação entre atores com seu meio (HARMONICOP, 2003c; PAHL-WOSTL, et al. 2007), parece que esse fenômeno só foi observado na Instituição A.

Jacobi, Tristão e Franco (2009), argumentam que a aprendizagem social também está baseada no processo de recriação e reinterpretação de conceitos e informações, que podem surgir tanto do aprendizado em sala de aula, quanto da experiência individual. Um exemplo desse processo na Instituição A é o do professor de sociologia, o qual revelou que a partir de uma releitura, ou seja, de uma reinterpretação dos temas clássicos da sociologia, começou a discutir sustentabilidade articulada a outros temas como questões raciais e questões de gêneros. Na Instituição B, o exemplo é o do professor que ministra a disciplina introdução à administração, o qual inclui questões de sustentabilidade durante as aulas sobre a evolução do pensamento administrativo, ou seja, ele também recria conceitos para fazer sentido essa articulação. Nesses dois casos, há indícios de que o processo de aprendizagem social se deu, principalmente, a partir da experiência individual de cada professor.

De acordo com Jacobi (2005) as práticas educativas de forma contextualizada e problematizada, também são um dos pressupostos da aprendizagem social, pois por meio de um processo dialógico se busca integrar e fortalecer valores pessoais e coletivos voltados para uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática da sustentabilidade. Apesar de, na Instituição A, a disciplina GES dispor de algumas estratégias de ensino diferenciadas, como por exemplo, o uso do jogo de tabuleiro, os resultados indicam que está experiência foi pontual e não provocou mudanças nas demais disciplinas no curso. Assim, é possível concluir que as práticas educativas e o ensino da sustentabilidade nas duas instituições ainda estão alinhados com uma ordem instrumental e pouco investiram numa mudança paradigmática permeada por um processo de reflexão das questões de sustentabilidade.

Olhar os pressupostos da aprendizagem social pela perspectiva da aprendizagem organizacional (ELKJAER, 2000; 2003a; 2004a) complementou a proposta apresentada pelos autores da sustentabilidade, possibilitando a identificação e análise dos processos de aprendizagem, no nível individual e coletivo, dos atores organizacionais participantes da pesquisa.

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na instituição e aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições foram os processos de aprendizagem social que apareceram de forma mais frequente nos depoimentos dos coordenadores e docentes das duas instituições. Isso mostra que embora seja o indivíduo quem aprende, esse aprender se dá em situações sociais. Segundo Elkjaer (2000) a aprendizagem se faz em todos os lugares e em todas as situações onde as pessoas agem e interagem. No contexto educacional analisado, o compartilhar ideias e experiências ocorreram nas relações entre professores, entre professores e coordenação, professores e alunos, professores e outras instituições aos quais estão vinculados, entre coordenação e outras instituições educacionais, como órgãos reguladores, entre alunos, entre alunos e as empresas as quais trabalham, de aluno para professor, enfim, tais processos foram dinâmicos, cíclicos e aconteceram em diversas situações sociais, por meio da reorganização e reconstrução das experiências dos atores envolvidos.

Além do compartilhar ideias e experiências, outros processos de aprendizagem social foram identificados nas duas instituições pesquisadas: aprender a partir da experiência, na prática, aprender a partir de pesquisas e estudos, aprender a partir da interação com os alunos e aprender a partir da investigação e reflexão. Assim pode-se observar que o processo de aprendizagem não aconteceu apenas na mente dos indivíduos, mas que ocorreu por meio das normas que regulam a convivência humana, ou seja, arenas de ordens negociadas (ELKJAER, 2004b). Por exemplo, estudar e pesquisar, assim como interagir com os alunos, fazem parte de uma norma que rege o papel do professor e isso resulta em um processo de aprendizagem.

A partir do contexto analisado e da identificação dos processos de aprendizagem social para a sustentabilidade desta pesquisa ficou evidente que a aprendizagem social, em seus níveis individual e organizacional, é construída ao mesmo tempo (ELKJAER, 2004a) e que ela se dá por meio das diversas situações sociais (ELKJAER, 2000), especialmente na interação entre indivíduos e grupos (HARMONICOP, 2003b; PAHL-WOSTL et al. 2007).

Assim, a integração dos pressupostos da aprendizagem social pela perspectiva dos autores da sustentabilidade com a perspectiva da aprendizagem organizacional, proporcionou o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem social para sustentabilidade no âmbito de dois cursos de administração de empresas estudados. Nesse sentido, é possível entender essas duas perspectivas como abordagens teóricas complementares e úteis para a reflexão acerca das questões envolvidas na inserção da temática da sustentabilidade nos cursos de administração.

As escolhas metodológicas também contribuíram para evidenciar os achados desta pesquisa, pois a principal busca da pesquisadora esteve centrada em entender a natureza processual da aprendizagem, conforme recomendam Antonello e Godoy (2011). A pesquisa foi desenvolvida por meio de dois estudos de casos, em duas instituições distintas, com contextos organizacionais específicos. No entanto, acredita-se que o conhecimento destes casos pode auxiliar na compreensão de outros, focados em outras instituições de ensino superior, ampliando o número de cursos de administração estudados. Além disso, considera-se importante que novos estudos sobre o tema ampliem o número de docentes e de alunos a serem entrevistados e façam uso da observação em sala de aula, o que não foi possível realizar nesta investigação.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil** (org). – Porto Alegre: Bookman, 2011.
- BARBIERI, J.C.; LAGE, A. C. Conceitos, problemas e pontos de partida para políticas de desenvolvimento sustentável. In: XXXIV Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração-EnANPAD. **Anais...** Campinas/SP, 16 a 19 de setembro de 2001.
- BARBIERI, J.C.; SILVA, D. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: Uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, Edição Especial. São Paulo, mai/jun, 2011.
- BAYERS, P. Y.; WILCOX, J. R. Focus groups: a qualitative opportunity for researchers. **The Journal of Business Communication**, v.28, n.1, 1991.
- BENN, S.; MARTIN, A. Learning and Change for Sustainability Reconsidered: a Role for Boundary Objects. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 397–412, 2010.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Education Books, 1979.
- BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational dynamics: practice in the continuing transaction between structure and process. In: Second Organization Studies Summer Workshop on Return to Practice: **proceedings...** Understanding Organization as it Happens., Mykonos, Greece. 15-16 June 2006.
- CARVALHO, S. L. G. **Educação para sustentabilidade em escolas de administração de empresas: a perspectiva de coordenadores acadêmicos no Brasil**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.
- CHABAY, I. Knowing, learning, and changing in transitioning to a sustainable future. In: SWARTLING, A. G.; LUNDHOLM, C.; PLUMMER, R.; ARMITAGE, D. **Social Learning and Sustainability**: Exploring Critical Issues in Relation to Environmental Change and Governance. Workshop proceedings, Stockholm Resilience Centre, Stockholm, Sweden 1–2 June 2010.
- CHRISTENSEN, L. J.; PEIRCE, E.; HARTMAN, L. P.; HOFFMAN, W. M.; CARRIER, J. Ethics, CSR and sustainability education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: baseline data and future research directions, **Journal of Business Ethics**, v. 73, n.4, p.347-368. 2007.

CORCORAN, P. B.; WALSH, A. E. J. The problematics of sustainability in higher education: an introduction. In: CORCORAN, P. B.; WALSH, A. E. J. (eds). **Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 3-6, 2004.

DEMAJOROVIC, J. **Sociedade de risco e responsabilidade socioambiental: perspectivas para a educação corporativa**. São Paulo: Senac, 2003.

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

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

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

DEWEY, J. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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

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

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

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

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

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

ELKJAER, B. Organizational Learning: The “Third Way”. **Management Learning**. V.35, n. 4, p. 533-544, 2004a.

ELKJAER, B. Organisational learning by way of organizational development? In: Workplace Learning - From the Learners' Perspective Learning Lab Denmark. Copenhagen: **Proceedings...** Sub-theme 3: ‘Workplace-related eLearning’, 2004b.

ELKJAER, B. Learning at work – viewed through the lenses of Pragmatism. **Journal of Educational Sciences**, v.1, n.17, 2008.

EUA. European University Association. Disponível em <http://www.eua.be/about/who-we-are/secretariat.aspx>. Acesso em 25 de junho de 2012.

FIGUEIREDO, O. Controvérsia na Educação Para a Sustentabilidade: Uma Reflexão Sobre a Escola do Século XXI. **Interacções**, n. 4, p. 3-23, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, J. F. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. p. 7-107.

FOLCH-LYON, E.; TROST, J. F. Conducting focus group sessions. **Studies in Family Planning**, Vol. 12, No. 12, p. 443-449, 1981.

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

GODIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v.7, n.2, p. 299-309, 2002.

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

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

GRINDSTED, T. S. Sustainable universities – from declarations on sustainability in higher education to national Law. **Environmental Economics**, v. 2, n. 2, p. 29-36, 2011.

HARMONICOP. **Public participation and the European water framework directive: role of information and communication tools**. Work Package 3 report of the HarmoniCOP, 2003a.

HARMONICOP. **Social Learning Pool of questions**. HarmoniCOP combined WP2/WP3 deliverable, 2003b.

HARMONICOP . **Social Learning in River Basin Management**. HarmoniCOP WP2 Reference Document, 2003c.

HARTLEY, J. Case study research. In: CASSELL, C.; SYMON, G. **Essencial guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004. p. 223-333.

HYUSMAN, M.; ELKJAER, B. Organizations as arenas of social worlds; towards an alternative perspective on organizational learning? In: OLKC Conference at the University of Warwick, Coventry on 20th. **Proceedings...** Mach, 2006.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

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, maio/ago. 2005.

JACOBI, P.; GRANJA, S. I. B.; FRANCO, M. I. Aprendizagem Social práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 5-18, abr./jun. 2006.

JACOBI, P. TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. A Função Social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009.

JACOBI, P. R.; RAUFLLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie RAM**, V. 12, N. 3, Edição Especial, SÃO PAULO, SP. MAIO/JUN, 2011.

KING, N. Using templates in the thematic analysis of text. In: CASSELL, C.; SYMON, G. **Essencial guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004. p. 256-270.

KLAVINS, M.; PELNENA, M. Concepts and approaches for the implementation of education for sustainable development in the curricula of universities IN Latvia. **Journal of Baltic Science Education**, v. 9, n 4, p. 264-272, 2010.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice hall, 1984.

KRAEMER, M. E. P. A universidade do século xxi rumo ao desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**, v. 3, n. 2, nov./2004.

LAGO, A. A. C. do. **Estocolmo, Rio e Joanesburgo: o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas**. Instituto Rio Branco, Brasília, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÜNEBURG DECLARATION. **The Lüneburg Declaration on Higher Education for Sustainable Development.** Disponível em <http://portal.unesco.org/education/en/files/37585/11038209883LuneburgDeclaration.pdf/LuneburgDeclaration.pdf>. Acesso em Maio de 2012.

MADRIZ, E. Focus group in feminist research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S (eds.). **Handbook of qualitative research**. 2ª edição. Thousand Oaks, Calif.: Sage Pub, 2000.

MARCOMI, F. E.; SILVA, A. D. V da. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na Universidade. **Contrapontos**, v.9, n.2, p. 104-117, 2009.

MARTINS, A. A.; MATA, T. M.; COSTA, A. A. V. Education for sustainability: challenges and trends. **Clean Techn Environ Policy**, v. 8, p. 31-37, 2006.

MELO, E. C. **Educação para sustentabilidade e a experiência docente em cursos de administração**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. Ed. San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice**. Examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, p. 37-39, 2002

MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, v.22, p. 129-152, 1996.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no XIII **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

OSORIO, L. A. R.; LOBATO, M. O.; CASTILLO, X. A. D. Debates on Sustainable Development: towards a holistic view of reality. **Environment, Development and Sustainability**, V. 07, p. 501-518, 2005.

PAHL-WOSTL, C. Towards sustainability in the water sector – The importance of human actors and processes of social learning. **Aquatic Sciences**, n. 64, P. 394-411, 2002.

PAHL WOST, C.; HARE, M. Processes of social learning in integrated resources management. **Journal of Community and Applied Psychology**, New York, Wiley and Sons, v. 14, p. 193-206, 2004.

PAHL-WOSTL, C., CRAPS, M.; DEWULF, A.; MOSTERT, E.; TABARA, D.; TAILLIEU, T. Social learning and water resources management. **Ecology and Society**, v. 12, n. 2, 2007.

PAUL, B. D. History of the concept of sustainable development: literature review. **Annals of the University of Oradea, Economic Science Series**, v.17, n. 2, p. 581-585, 2008.

SCHOR, T.; DEMAJOROVIC, J. Interdisciplinaridade em educação ambiental: utopia e prática. In: Primeiro Encontro de Programas de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. **Anais...Primeiro Encontro de Programas de Pós-Graduação em Ciências Ambientais**, Campinas/SP, 2001.

SIEBENHÜNER, B.; ARNOLD, M. Organizational Learning to Manage Sustainable development. **Business Strategy and the Environment**, v. 16, n. 5 p. 339–353, 2007.

SOBREPÉREZ, P. Using plenary focus groups in information systems research: more than a collection of interviews. **The Electronic Journal of Business Research Methods**, v.6, n.2, p. 181 – 188, 2008.

SPRINGETT, D. Business conceptions of sustainable development: a perspective from critical theory. **Business Strategy and the Environment**. v 12, p. 71–86, 2003.

SPRINGETT, D. Critical Perspectives on Sustainable Development (Editorial). **Sustainable Development**. v. 13, p. 209–211, 2005.

SPRINGETT, D. Ideological Struggle: Sustainable Development in the Business Studies Curriculum. In: Jones, P., D. Selby and S. Sterling. **Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education**. London: Earthscan, 2010

SPRINGETT, D. Ideological Struggle: Sustainable Development in the Business Studies Curriculum. The article draws on (i) Springett, D.V. (2010) Ideological Struggle as a Basis for Discourse: Education for Sustainable Development in the Business Studies Curriculum in Jones, P., D. Selby and S. Sterling, *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*. London: Earthscan, pp75-92; and (ii) Articles published in the ISDRS Newsletters, Issues 1 and 2, 2011.

SPRINGETT, D.; KEARINS, K. Gaining legitimacy? Sustainable development in business school curricula. **Sustainable Development**. v. 9, p. 213-221, 2001.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. *Handbook of qualitative research*. 2.ed. Thousand Oaks; Sage pub, 2001.

STERLING, S. Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In: CORCORAN, P. B.; WALSH, A. E. J. **Higher education and the challenge of sustainability: problematics, promise, and practice**. Dordrecht: Kluwer Academic, 2004. p. 47-70.

STRAUSS, A. L. **Continual permutations of action**. New Brunswick : AldineTransaction, 2008.

SWARTLING, A. G.; LUNDHOLM, C.; PLUMMER, R.; ARMITAGE, D. **Social Learning and Sustainability: Exploring Critical Issues in Relation to Environmental Change and**

Governance. Workshop proceedings, Stockholm Resilience Centre, Stockholm, Sweden 1–2 June 2010.

TILBURY, D. Environmental education for sustainability: a force for change in higher education. In: CORCORAN, P. B.; WALSH, A. E. J. (eds). **Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 97-112, 2004.

TILBURY, D.; COOKE, K. **A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Frameworks for sustainability**. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Water Resources and the Australian Research Institute in Education for Sustainability, 2005.

ULSF. **Talloires Declaration signatoires list**. University Leaders for a Sustainable Future. 2002. Disponível em: <www.ulsf.org>. Acesso em Fevereiro de 2012.

UNESCO. **Intergovernmental conference on environmental education**. Tbilisi. 14-26 October, 1977.

UNESCO. **International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s**. Mockaba, 1987.

UNESCO. Lüneburg Declaration. In: **Lüneburg Declaration on Higher Education for Sustainable Development**. UNESCO, 2001. Disponível em: <www.unesco.org/iau/sd/rtf/sd_dluneburg.rtf>. Acesso em Maio de 2012.

UNESCO. Framework for a Draft International Implementation Scheme. In: **United Nations Decade of Education for Sustainable Development: January 2005 – December 2014**. UNESCO, 2003.

UNESCO. **United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004-2014 – Draft International Implementation Scheme**, New York, October 2004.

VASCONCELOS, K. C. de A.; SILVA JÚNIOR, A. Educar Gerentes para Sustentabilidade: Os Desafios de uma Escola de Negócios Brasileira com Atuação Internacional. In: XXXIV Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração-EnANPAD. **Anais...** Rio de Janeiro, 25 a 29 de setembro de 2010.

VEIGA, J. E. da. **Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor**. 2ed, São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VEIGA, J. E. da. **“Canibais” insistem em não usar todos os talheres dos civilizados**. O Valor, São Paulo, terça-feira, 27 de setembro de 2011, p. D10.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 a 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O (coord.). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 223-234

VIANNA, S. B.; VEIGA, J. E. da.; ABRANCHES, S. A sustentabilidade do Brasil. In: Giambiagi & Barros (orgs) **Brasil Pós-Crise, Agenda para a próxima década**, ed. Campus, p. 305-324, 2009.

WCED – World Commission on Environment and Development. Our common Future (Brundtland Report). **World Commission on Environment and Development**. Nova York: Oxford University Press, 1987.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS COORDENADORES DOS CURSOS

Nome:

Formação:

Idade:

Tempo como Coordenador:

Tempo na instituição:

A) Estrutura do curso de administração

- 1) Atualmente como está estruturado o currículo do curso de administração nesta instituição?
- 2) Qual é a ênfase/foco do curso de administração nesta instituição?
- 3) Quais disciplinas abordam o tema sustentabilidade no curso de administração?
- 4) Que aspectos da sustentabilidade o projeto pedagógico do curso enfatiza?
- 5) Qual sua opinião sobre a formação do administrador nesta instituição, considerando o tema sustentabilidade?

B) Inserção do tema sustentabilidade no currículo de administração

- 1) Quando o curso começou a oferecer disciplina(as) que consideram a sustentabilidade? Quais motivos levaram essa inserção?
- 2) Como foi a trajetória da inserção dessa(as) disciplina(as) na universidade? É possível detalhar esse processo?
- 3) Como ocorreu a comunicação sobre essa inserção com os professores? O que eles acharam?
- 4) Como ocorreu a comunicação sobre essa inserção com os alunos? O que eles acharam?
- 4) Qual sua opinião sobre esse processo de inserção? O que você mudaria/acrescentaria no processo já realizado?

5) Quais as principais ações, desafios e dificuldades na inserção dessa (as) disciplina (as) no curso de administração nesta instituição? Como os desafios e dificuldades são solucionados? Essas soluções tem sido suficientes?

6) Quais os recursos ou apoio a universidade oferece ou deixa de oferecer para introduzir/fortalecer a temática da sustentabilidade no curso de administração?

C) Aprendizagens

1) Em que momento você percebeu a necessidade de inserção do tema sustentabilidade no curso de administração?

2) Quais motivos levaram você (como diretor/coordenador) a se preocupar com as questões da sustentabilidade? Como se deu isto?

3) Você costuma compartilhar ideias/ experiências sobre essas questões com outras pessoas (professores, alunos, coordenadores, outras IES)? É possível exemplificar?

4) Como diretor/coordenador quais experiências você considera que tem sido mais significativas nesse processo?

5) Quais tensões/conflitos tem surgido nesse processo?

6) Como diretor/coordenador o que você considera que aprendeu nesse processo? É possível exemplificar?

Você gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS PROFESSORES

Nome:

Formação:

Idade:

Tempo como Professor:

Tempo na instituição:

- 1) Qual sua formação acadêmica e qual(ais) disciplina(s) você leciona nesta instituição?
- 2) Há quanto tempo você leciona a disciplina de sustentabilidade/ discute questões de sustentabilidade?
- 3) Qual o objetivo dessa(s) disciplina(s) no curso de administração?
- 4) (Para disciplinas que apenas discutem sustentabilidade) Qual o objetivo em discutir sustentabilidade nessa(s) disciplina(s)?
- 5) Como surgiu o interesse em ensinar sustentabilidade/ ou discutir questões de sustentabilidade nestas disciplinas? Como isso começou? É possível descrever esse processo?
- 6) Quais conteúdos da sustentabilidade você foca em suas aulas? Esses conteúdos estão na ementa da disciplina?
- 7) Como você se prepara para trabalhar com os temas de sustentabilidade na sua disciplina?
- 8) Como você tem procurado se aprofundar nos assuntos de sustentabilidade para desenvolver em sala de aula?
- 9) Quais estratégias didático-pedagógicas você utiliza para ensinar sustentabilidade/ discutir questões de sustentabilidade? Descreva-as/ detalhe-as.
- 10) Que tipo de reações estas aulas despertam nos alunos? Exemplifique.
- 11) Qual método você utiliza nessas aulas para avaliar os alunos?
- 12) Quais experiências didáticas tem sido mais significativas ao ensinar sustentabilidade/ discutir questões de sustentabilidade em cursos de administração?
- 13) Quais as dificuldades/desafios em ensinar sustentabilidade no curso de administração?
- 14) Como estas dificuldades estão sendo enfrentadas? Como elas estão sendo solucionadas?

- 15) Você costumam compartilhar ideias/ experiências com (professores, coordenadores)? De que forma isso ocorre?
- 16) Você costuma compartilhar ideias/ experiências com outras organizações/universidades? De que forma isso ocorre?
- 17) Quais tensões/conflitos tem surgido ao ensinar sustentabilidade em cursos de administração?
- 18) Como professor, o que você considera que aprendeu ao ensinar sustentabilidade? É possível exemplificar?
- 19) Você acha que ensinar assuntos relativos à sustentabilidade para futuros administradores é importante? Por quê?
- 20) Quais os recursos ou apoio a universidade oferece ou deixa de oferecer para introduzir/fortalecer a temática da sustentabilidade no curso de administração?
- 21) O que esta instituição poderia fazer para fortalecer o tema sustentabilidade no curso de administração?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS ALUNOS

- 1) Gostaria que vocês se apresentassem, falando a idade e caso trabalha, onde trabalha, em qual função?
- 2) Gostaria que cada um falasse o que entende por sustentabilidade.
- 3) Gostaria que cada um falasse qual importância desse tema na vida de vocês.

A) Currículo do curso de administração

- 1) Qual a opinião de vocês sobre as disciplinas que discutiram o tema sustentabilidade no curso de administração?
- 2) Quais aspectos da sustentabilidade essas disciplinas focaram? O que vocês acharam dos conteúdos discutidos?
- 3) Qual a importância do tema sustentabilidade para sua formação como administrador?
- 4) Qual a opinião de vocês sobre o currículo do curso de administração em relação ao tema sustentabilidade? Quais os pontos positivos? O que deveria ser diferente?

B) Aprendizagens

- 1) O que vocês aprenderam do tema sustentabilidade? Quais aprendizagens vocês tiveram no curso de administração?
- 2) Gostaria que vocês me dessem um exemplo de um assunto, ou uma aula específica em que você começou a entender sustentabilidade de um modo diferente?
- 3) Como foi o processo de aprendizagem do tema sustentabilidade no decorrer do curso? É possível exemplificar/detalhar esse processo?
- 4) Vocês costumam compartilhar ideias/ experiências entre vocês? E nas organizações que vocês atuam? De que forma isso ocorre?

C) Apoio institucional

- 1) Quais os recursos ou apoio a universidade oferece ou deixa de oferecer para introduzir/fortalecer a temática da sustentabilidade no curso de administração?
- 2) Além da sala de aula, a sustentabilidade é discutida/vista em outros âmbitos da universidade?
- 3) O que universidade deveria fazer para fortalecer o tema sustentabilidade?

Então, aprender sustentabilidade no curso de administração de empresas para vocês significou...

APÊNDICE D – TEMPLATE COORDENADORES DE CURSO

Template Coordenadores de Curso

Base de construção: Objetivos da Pesquisa e Roteiro de Entrevista

Perfil dos Sujeitos

Nome

Formação

Tempo como Coordenador

Tempo na Instituição

Estrutura Curricular do Curso de Administração de Empresas

Objetivos e Foco do Curso

A Sustentabilidade no Projeto Pedagógico

A Sustentabilidade no currículo do curso

Disciplinas que tratam do tema sustentabilidade

As diversas disciplinas no curso

Desafios envolvidos no processo de inserção do tema nas atividades curriculares

Interdisciplinaridade

A Sustentabilidade e a formação do administrador

O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade

Apoio e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema

Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema

A sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição

Processos de aprendizagem social para sustentabilidade

Aprender a partir da reflexão

Aprender a partir da experiência / na prática

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições

Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais

APÊNDICE E – TEMPLATE PROFESSORES

Template Professores

Base de construção: Objetivos da Pesquisa e Roteiro de Entrevista

Perfil dos sujeitos

Nome

Formação Acadêmica

Tempo como Professor

Tempo na Instituição

Disciplinas que leciona

Tempo que leciona a disciplina de sustentabilidade ou que discute questões de sustentabilidade

Estrutura curricular do curso de administração de empresas

A Sustentabilidade no currículo do curso

Disciplinas que tratam do tema sustentabilidade

As diversas disciplinas no curso

Desafios envolvidos no processo de inserção do tema nas atividades curriculares

Interdisciplinaridade

O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade

Apoio e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema

Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema

A sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição

O ensino do tema sustentabilidade no curso de administração de empresas

Estratégias didático-pedagógicas

Métodos de avaliação

Reações dos alunos

Dificuldades e desafios em ensinar sustentabilidade

Processos de aprendizagem social para sustentabilidade

Aprender a partir da reflexão

Aprender a partir da preparação das aulas

Aprender a partir da experiência / na prática

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências na Instituição

Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências com outras instituições

Aprender a partir da interação com os alunos

Aprender a partir das tensões e conflitos das relações sociais

APÊNDICE F – TEMPLATE ALUNOS

Template Alunos	
Base de construção: Objetivos da Pesquisa e Roteiro de Entrevista	
Perfil dos sujeitos	
Nome	
Idade	
Empresa que trabalha	
Estrutura curricular do curso de administração de empresas	
A sustentabilidade e a formação do administrador	
Opiniões sobre o currículo do curso	
Opiniões sobre os conteúdos discutidos nas disciplinas	
Opiniões sobre as disciplinas que discutiram sustentabilidade	
O papel da instituição em relação ao tema sustentabilidade	
Apoio e/ou recursos oferecidos pela Instituição para fortalecer o tema	
Ações que deveriam ser feitas para fortalecer o tema	
A sustentabilidade em outros âmbitos da Instituição	
Processos de aprendizagem social para sustentabilidade	
Aprender a partir da aprendizagem formal	
Aprender a partir do compartilhar ideias e experiências	
Aprender a partir da experiência, na prática	
O que os alunos aprenderam sobre sustentabilidade	
<i>Alunos da Instituição A</i>	<i>Alunos da Instituição B</i>
Sustentabilidade é considerar outros aspectos além do ambiental	Sustentabilidade é considerar outros aspectos além do ambiental
Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras	Sustentabilidade é pensar nas gerações futuras
Sustentabilidade é saber utilizar recursos	Sustentabilidade é desenvolver de modo sustentável
Sustentabilidade é uma estratégia	Sustentabilidade é estratégia
Sustentabilidade é um tema complexo	
Sustentabilidade é ser economicamente viável	
Sustentabilidade requer participação social	

