

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

CLAUDINE BRUNNQUELL

SUSTENTABILIDADE NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR PARA AS  
EXPERIÊNCIAS DOCENTES À LUZ DOS CONCEITOS DE REFLEXÃO CRÍTICA E  
APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

São Paulo  
2013

CLAUDINE BRUNNQUELL

SUSTENTABILIDADE NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR PARA AS  
EXPERIÊNCIAS DOCENTES À LUZ DOS CONCEITOS DE REFLEXÃO CRÍTICA E  
APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

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

Orientadora: Profa. Dra. Janette Brunstein

São Paulo  
2013

B897s Brunquell, Claudine

Sustentabilidade nos cursos de administração: um olhar para as experiências docentes à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora / Claudine Brunquell - 2014.

181f.: il., 30 cm

Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janette Brunstein

Bibliografia: f. 173-178

1. Educação para a sustentabilidade. 2. Administração. 3. Reflexão crítica. 4. Aprendizagem transformadora. 5. Experiências docentes. I. Título.

CDD 333.72071

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me deu força e coragem, permanecendo a meu lado durante toda minha caminhada.

À Professora Dra. Janette Brunstein, pela paciência, carinho, dedicação e pelos ensinamentos que foram fundamentais para conclusão deste trabalho.

Aos Professores da banca, Sylmara Lopes F. Gonçalves-Dias, Arilda Schmidt Godoy e Pedro Jaime, pelas valiosas contribuições.

A meu esposo Rodrigo, por todo o carinho e paciência dispensados neste período e por estar sempre a meu lado, oferecendo apoio e suporte nos momentos mais difíceis.

A meus pais que tanto me ajudaram para que este projeto se tornasse possível.

À Capes que, por meio do Pró-Administração, projeto ao qual pertence esta dissertação, deu o apoio financeiro que viabilizou a pesquisa.

Aos demais familiares e amigos, por todo o apoio que me foi dado.

*A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo (Nelson Mandela).*

## RESUMO

A discussão sobre sustentabilidade vem sendo paulatinamente incorporada na agenda de ensino de escolas de Administração de todo país, o que impõe mudanças no conteúdo tradicionalmente ensinado em escolas de negócios. Nesse sentido, o ensino da sustentabilidade voltado para uma aprendizagem crítica e transformadora se propõe a guiar os estudantes na reflexão e na ação como pessoas engajadas no discurso da sustentabilidade, buscando capacitá-los para agir como agentes de mudança dentro das organizações e na sociedade. Esta dissertação pretendeu dar sua contribuição ao propor um estudo que buscasse descrever e analisar as propostas de incorporação da sustentabilidade em distintas disciplinas dos cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior no Brasil, à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora. A intenção foi observar, nas experiências relatadas, até que ponto as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula representavam pressupostos de natureza crítica e transformadora. Para tanto, conduziu-se um estudo qualitativo interpretativo básico, a partir da análise documental dos 32 casos práticos classificados para a segunda etapa de um Concurso empresarial que premiou iniciativas de educação para sustentabilidade em Administração e Economia. Além disso, foram conduzidas entrevistas com 10 docentes participantes do Concurso de diferentes instituições de ensino superior do país. O referencial teórico se sustentou pelas discussões de Educação para Sustentabilidade, trazendo os pressupostos de reflexão crítica, discutidos principalmente por Springett (2005) e Tilbury e Wortman (2004), e aprendizagem transformadora, baseado em Mezirow (2003) e Taylor (2010). Para analisar os atores relevantes ao ensino da sustentabilidade, esta investigação se apoiou nas pesquisas de Cortese (2003), Wright (2002; 2004) e Grennspon (2008), bem como em Kearins e Springett (2003), Gonçalves-Dias, Belloque, Herrera (2011), Melo (2012), Welsh e Murray (2003) e Stubbs e Cocklin (2008) para discutir as experiências em sala de aula. No que se refere às abordagens interdisciplinares, esta pesquisa apoiou-se em Fazenda (2011), Barbieri e Silva (2011) e Demajorovic e Silva (2012). As experiências revelaram tanto aspectos positivos e inovadores das iniciativas docentes como também claras limitações: o Concurso fomentou experiências significativas e impulsionou o debate da sustentabilidade para dentro das salas de aula, porém, a maioria das propostas de ensino apresentou um caráter instrumental, com objetivos que não permitiam estabelecer uma discussão que evocasse algum aspecto da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora. Muitas propostas não se limitaram a aspectos pragmáticos do debate da sustentabilidade, uma vez que os objetivos se pretendiam promotores de uma reflexão sobre o papel das organizações empresariais em uma sociedade que se pretende sustentável, bem como valores, cultura, ética, responsabilidade social corporativa. As experiências deixaram transparecer, por vezes, a falta de apoio de colegas e da própria IES na condução da proposta. A inserção do tema não foi institucionalizada nem permaneceu nos currículos após o concurso em todos os casos. O estudo apresentou um retrato de um conjunto de ações educacionais voltadas para sustentabilidade em distintas disciplinas de Administração, que podem servir para estudos futuros que pretendam debater o tema à luz do ideário da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora.

**Palavras-chave:** Educação para a Sustentabilidade; Administração; Reflexão Crítica; Aprendizagem transformadora; Experiências docentes.

## ABSTRACT

The discussion of sustainability has been gradually incorporated into the teaching agenda of business schools from around the country, which requires changes to the content traditionally taught in business schools agenda. In this way, the teaching of sustainability, facing a critical and transformative learning, are intended to guide students in reflection and action as people engaged in sustainability discourse, seeking to empower them to act as changing-agents within organizations and society . This dissertation sought to make a contribution by proposing a study that sought to describe and analyze the proposals to incorporate sustainability in different disciplines of Administration courses at Higher Education Institutions (HEI) in Brazil, according to the concepts of critical reflection and transformative learning. The intention was to observe in the experiments reported, the extent to which teaching strategies used in the classroom represented assumptions of critical and transformative way. To this end, we conducted a basic interpretive qualitative study from the documentary analysis of 32 cases qualified for the second stage of an entrepreneurial contest that awarded education initiatives for sustainability in business and economics. Interviews with 10 teachers participating in the contest were conducted from different higher education institutions in the country. The theoretical framework was supported by discussions of Education for Sustainability, bringing the assumptions of critical reflection, discussed mainly by Springett (2005) and Tilbury and Wortman (2004), and transformative learning, based on Mezirow (2003) and Taylor (2010). To analyze the relevant actors to the teaching of sustainability, this study relied on Cortese (2003), Wright (2002, 2004) and Grennspon (2008) researches, as well as Kearins and Springett (2003), Gonçalves-Dias, Belloque and Herrera (2011), Melo (2012), Welsh and Murray (2003) and Stubbs and Cocklin (2008) to discuss the experiences in the classroom. With regard to interdisciplinaries approaches, this study was based on Fazenda (2011), Barbieri and Silva (2011) and Demajorovic and Silva (2012). As a result, the experiments revealed both positive and innovative initiatives of teachers, but also clear limitations. On the one hand, the contest instigated meaningful experiences and promoted the debate of sustainability into the classroom. As limitations, most of education proposals presented an instrumental character, with objectives that are not allowed to establish a discussion that evoke some aspect of critical reflection and transformative learning. Even so, many proposals were not only limited by pragmatic aspects of sustainability debate, since these goals were intended to promote a reflection of a role about business organizations in a society that should be sustainable, as well as values, culture, ethics, corporate social responsibility, with the clear purpose of involving students in discussion and their responsibilities as a transforming agent of unsustainable reality that we live. The experience clarified sometimes the lack of support from colleagues and the HEI itself in the conduct of the proposal. Furthermore, the inclusion of the theme was not institutionalized nor remained in the curricula after the contest in all cases. Finally, the study showed a picture of a set of educational actions for sustainability in different disciplines of Administration, which may serve for future studies aiming to discuss the issue in the light of the ideals of critical reflection and transformative.

**Keywords:** Education for Sustainability; Administration; Critical Reflection; Transformative learning; Teaching experiences.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre os aspectos levantados na teoria e na prática .....	42
Quadro 2 – Grupos que discutem a educação para a sustentabilidade no ensino superior .....	49
Quadro 3 – Características das visões mecanicista e ecológica .....	59
Quadro 4 – Pressupostos da perspectiva crítica, reflexiva e engajada e da aprendizagem transformadora.....	77
Quadro 5 – Critérios de avaliação com dados extraídos do site <a href="http://praticasdeeducacao.universia.com.br/criterios-de-avaliacao">http://praticasdeeducacao.universia.com.br/criterios-de-avaliacao</a> .....	88
Quadro 6 – Lista das IES Públicas .....	90
Quadro 7 – Lista das IES Privadas .....	91
Quadro 8 – Agrupamento de Disciplinas .....	94
Quadro 9 – Objetivos do grupo Comunicação Empresarial .....	96
Quadro 10 – Objetivos do grupo Contabilidade .....	98
Quadro 11 – Objetivos do grupo Empreendedorismo .....	99
Quadro 12 – Objetivos do grupo Estatística.....	104
Quadro 13 – Objetivos do grupo Estratégia .....	106
Quadro 14 – Objetivos do grupo Filosofia/Psicologia .....	107
Quadro 15 – Objetivos do grupo Finanças .....	109
Quadro 16 – Objetivos do grupo Línguas .....	111
Quadro 17 – Objetivos do grupo Logística .....	112
Quadro 18 – Objetivos do grupo Marketing.....	114
Quadro 19 - Objetivos do grupo Projeto/Pesquisa .....	115
Quadro 20 – Objetivos do grupo Teorias da Administração .....	119
Quadro 21 – Resumo dos Objetivos das disciplinas .....	122
Quadro 22 – Estratégias de ensino .....	124
Quadro 23 – Conclusões sobre os pressupostos da teoria evidenciados na prática.....	172

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trajetória da EA e da EDS.....	23
Figura 2 – Sistema integrado do modelo de educação para a sustentabilidade.....	41
Figura 3 – Templates de análise dos dados baseado na pesquisa documental .....	83
Figura 4 – Templates de análise dos dados baseado nas entrevistas .....	83
Figura 5 – Distribuição dos projetos por estados .....	92
Figura 6 – Elementos fundamentais ao ensino da sustentabilidade.....	165

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARIES	Australian Research Institute for Environment and Sustainability
CEE	Center for Environmental Education
CRA	Conselho Regional de Administração
CTL	The Center for Teaching and Learning
CMDS	Cúpula Mundial Sobre Desenvolvimento Sustentável
DEDS	Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
EpS	Educação para Sustentabilidade
ELIAS	Environmental Leadership Initiatives for Asian Sustainability
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
HEA	Higher Education Academy
IES	Instituições de Ensino Superior
IESD	Institute of Environment & Sustainable Development
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EPT	Educação para Todos
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PSD	Paradigma Social Dominante
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>16</b>
2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PROL DA SUSTENTABILIDADE.....	16
2.2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE .....	22
<b>2.2.1 A educação ambiental na legislação brasileira e sua relação com os cursos de graduação em Administração .....</b>	<b>29</b>
2.3 A SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ABORDAGENS MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINARES .....	32
<b>2.3.1 Experiências interdisciplinares no ensino da sustentabilidade.....</b>	<b>36</b>
2.4 ATORES RELEVANTES NA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE.....	40
<b>2.4.1 O papel das IES e o envolvimento dos <i>stakeholders</i>.....</b>	<b>40</b>
<b>2.4.2 Exemplos de grupos que fomentam a discussão em prol da sustentabilidade.....</b>	<b>46</b>
<b>2.4.3 Desafios à implementação da sustentabilidade nas IES.....</b>	<b>51</b>
2.5 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE: REFLEXÃO CRÍTICA E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA.....	55
<b>2.5.1 O ensino da sustentabilidade sob a perspectiva crítica, reflexiva e engajada.....</b>	<b>55</b>
2.5.1.1 Experiências docentes e estratégias de ensino em escolas de negócios.....	62
<b>2.5.2 Aprendizagem transformadora.....</b>	<b>70</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>79</b>
3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	82
<b>4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>85</b>
4.1 DESCRIÇÃO DO CONCURSO .....	85
4.2 LEVANTAMENTO DE DADOS DOS CANDIDATOS, DAS IES E DAS DISCIPLINAS .....	89
4.3 MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES .....	93
<b>4.3.1 Objetivo das disciplinas e sua relação com a sustentabilidade .....</b>	<b>95</b>
4.3.1.1 Comunicação Empresarial .....	95
4.3.1.2 Contabilidade .....	97

4.3.1.3 Empreendedorismo .....	99
4.3.1.4 Estatística .....	103
4.3.1.5 Estratégia .....	105
4.3.1.6 Filosofia/Psicologia .....	107
4.3.1.7 Finanças .....	108
4.3.1.8 Línguas.....	111
4.3.1.9 Logística.....	112
4.3.1.10 Marketing.....	114
4.3.1.11 Projeto/Pesquisa.....	114
4.3.1.12 Teorias da Administração .....	118
<b>4.3.2 Estratégias de Ensino.....</b>	<b>124</b>
<b>4.3.3 Avaliação discente.....</b>	<b>136</b>
<b>4.3.4 Relatos de transformação.....</b>	<b>138</b>
<b>4.3.5 Principais desafios enfrentados pelos docentes e relatos de sucesso com a experiência</b> <b>.....</b>	<b>142</b>
<b>4.4 APROFUNDAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES .....</b>	<b>146</b>
<b>4.4.1 Como os docentes tiveram ciência do concurso? .....</b>	<b>146</b>
<b>4.4.2 A importância do concurso para a promoção do ensino da sustentabilidade .....</b>	<b>148</b>
<b>4.4.3 O que levou os docentes a incluírem a sustentabilidade em suas disciplinas? .....</b>	<b>151</b>
<b>4.4.4 A trajetória e a formação docente para o ensino da sustentabilidade .....</b>	<b>153</b>
<b>4.4.5 O interesse e a participação de outros docentes no concurso e a questão da</b> <b>interdisciplinaridade.....</b>	<b>157</b>
<b>4.4.6 Apoio Institucional dispensado.....</b>	<b>160</b>
<b>4.4.7 Mudanças efetuadas na disciplina a partir da experiência do concurso .....</b>	<b>161</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B – MATRIZ DE AMARRAÇÃO DO PROJETO .....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário que as sociedades enfrentam tanto na perspectiva ambiental, com a degradação das florestas, catástrofes ambientais, quanto na perspectiva social, com o aumento das desigualdades entre os povos e o consumo exagerado por parte da população, faz que com o desenvolvimento sustentável seja considerado o novo paradigma do século XXI. Para reverter esse quadro de ameaça à vida humana na terra em busca de uma sociedade mais sustentável, a educação superior surge como uma aliada, na tentativa de conscientizar os alunos a pensarem em soluções práticas para o desafio global.

Pesquisas mostram que a educação superior é um dos setores pioneiros no reconhecimento da necessidade de uma mudança de comportamento e atitude e para a alteração nos padrões de vida e consumo da sociedade (KEEN; BAILEY, 2012). Em cursos de administração, isso implica preparar os alunos para as mudanças nas relações de trabalho e no modo de produção e consumo; significa formar administradores que compreendam e reflitam sobre os impactos de suas decisões e ações no ambiente, repensando as práticas organizacionais que fomentem a insustentabilidade.

Nesta direção, diversos países ao redor do mundo estão tomando medidas progressivas para integrar a sustentabilidade nos planos de educação superior, ocasionando um aumento no número de instituições que vêm buscando apoio para fortalecer uma formação pró-sustentabilidade.

Consequentemente, com o avanço das experiências em educação para a sustentabilidade (EpS), uma série de iniciativas docentes vem sendo discutidas e postas em prática nas diversas disciplinas do ensino superior, e também em cursos de administração. Tais iniciativas sinalizam mudanças que vêm sendo processadas nas escolas de negócios, contudo, essas mudanças ainda estão ocorrendo de forma muito lenta.

Essa demora em incluir a sustentabilidade nos cursos de administração se deve muito ao fato de que as organizações continuam mais preocupadas com o retorno financeiro de suas ações e enxergando o investimento em ações sustentáveis como algo dispendioso, máxima que os alunos aprendem na maioria dos cursos de administração. As escolas de negócios continuam

sustentando o paradigma de ‘competição e consumo’, para o qual não existem limites para o crescimento nem espaço para debates sobre as questões ambientais e sociais (BANERJEE, 2004).

Neste sentido, autores defendem que as abordagens e estratégias de ensino tradicionais utilizadas pelas escolas de negócios, não conseguem desenvolver nos alunos a capacidade de enfrentar os desafios da sustentabilidade (STERLING, 2001; BANERJEE, 2004), tornando-se necessárias mudanças no conteúdo do que é ensinado em sala de aula e na forma como é ensinado, com o intuito de atingir um grau de transformação nos alunos.

Como resposta, o ensino da sustentabilidade voltado para uma aprendizagem crítica e transformadora se propõem a guiar os estudantes na reflexão e na ação como pessoas engajadas no discurso da sustentabilidade e ajudá-los a trabalharem como agentes de mudança dentro das organizações e na sociedade, revendo as práticas usuais e construindo soluções sustentáveis. Para isso, é preciso desenvolver nos futuros administradores a capacidade de refletir e questionar criticamente os fatos que envolvem as complexidades subjacentes à sustentabilidade (SPRINGETT, 2005; KEARINS; SPRINGETT, 2003; TILBURY; WORTMAN, 2004; BANERJEE, 2004; STERLING, 2001).

A EpS parte da premissa de que o conhecimento é construído por meio da interação e do diálogo e, assim, o docente tem o papel de ajudar os alunos a se tornarem indivíduos conscientes e críticos sobre suas próprias suposições e sobre as suposições das pessoas ao seu redor, fomentando nos alunos este repensar sobre as práticas ensinadas nas escolas de negócios e reproduzidas pelas organizações. Em outras palavras, mais do que a simples transmissão de informações factuais sobre os conceitos de sustentabilidade, a EpS demanda a aprendizagem vivencial e interativa dos alunos para auxiliar no desenvolvimento de uma compreensão mais ampla, e deve ser orientada para uma abordagem mais transformadora (THOMAS; HERGARTY; HOLDSWORTH, 2012).

Neste contexto, o professor/educador tem o papel de auxiliar os alunos a adquirir habilidades, sensibilidades e entendimentos essenciais para se tornarem indivíduos reflexivos críticos e ativos (MEZIROW, 2003), desafiando-os a examinar a forma como interpretam o mundo e conduzindo-os a uma transformação profunda em sua estrutura de significados e referências, para criar oportunidades de que os alunos sejam capazes de questionar aquilo que aprendem.

Assim, reconhece-se a importância de levar os futuros administradores a pensar de maneira holística a respeito de ações sustentáveis que defendem os interesses de uma gama de atores envolvidos. Administradores devem estar preparados para participar do processo de tomada de decisão das organizações em que atuam, levando em consideração não só aspectos econômicos, mas, também, ambientais, sociais e culturais.

Visto isso, as universidades têm sido reconhecidas como instituições-chave nesse processo de compreensão das questões ambientais e sociais, bem como responsáveis pela criação de soluções sustentáveis para o futuro (WRIGHT, 2013), pois desempenham um papel crucial na formação da conscientização, do conhecimento, das habilidades e dos valores necessários para criar um futuro mais justo e sustentável, capacitando futuros profissionais a desenvolver, liderar, administrar, ensinar e influenciar a sociedade.

As Instituições de Ensino Superior (IES), por si só, como entidades, não são capazes de promover toda a mudança necessária, tornando-se fundamental a inserção e o engajamento de diversos atores. Dentre os vários atores que se tornam relevantes para a promoção do ensino da sustentabilidade, como organismos internacionais, governo e comunidade, as empresas privadas também começaram a fazer parte deste cenário fomentador.

No Brasil, uma instituição financeira se propôs a promover ações que visam estimular o Ensino para a Sustentabilidade. Em 2012, promoveu o *Concurso Santander Práticas de Educação para Sustentabilidade*, com o intuito de reconhecer, multiplicar e premiar casos práticos de professores universitários das mais diversas disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação de Administração ou Economia que inserirem a temática da sustentabilidade de forma contínua e integrada às aulas ministradas no primeiro semestre de 2012. O concurso contou com a participação de docentes de diferentes IES das mais diversas regiões do País.

O exemplo dessa prática adotado pela Banco Santander, que também servirá de objeto de estudo desse trabalho, é apenas uma das ações tomadas por empresas que contribuem com o pensamento sustentável nas universidades, reforçando a importância das organizações atuarem em conjunto com as universidades para reforçar e implantar efetivamente o pensamento sustentável nos futuros executivos.

Considerando todo o contexto apresentado e os pressupostos da aprendizagem transformadora e da reflexão crítica como conceitos âncoras da educação para sustentabilidade, esta pesquisa coloca o seguinte problema de pesquisa: *qual sentido a Educação para a*

*Sustentabilidade vêm assumindo na prática de docentes de cursos de administração que incorporaram a ideia-força da sustentabilidade em seus planos de ensino?*

A pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar as propostas de incorporação da sustentabilidade em distintas disciplinas dos cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior no Brasil, considerando as experiências relatadas no *Concurso Santander de Práticas em Educação para Sustentabilidade*. A intenção é compreender, à luz dos conceitos de aprendizagem transformadora e reflexão crítica, o significado e o alcance de tais iniciativas.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o *Concurso Santander Práticas em educação para Sustentabilidade* e relacioná-lo à questão de estudo desse trabalho;
- b) Apresentar e analisar as propostas de ensino sugeridas pelos docentes participantes do concurso, considerando seus objetivos, estratégias didáticas e formas de avaliação discente;
- c) Compreender, do ponto de vista dos docentes, o sentido de sua participação no Concurso e as mudanças empregadas nos cursos que ministram;
- d) Identificar, pelo olhar docente, a influência de sua participação no Concurso nas IES em que atuam, observando o apoio institucional dispensado e possíveis mudanças empregadas no curso de Administração desde então; e
- e) Apresentar um conjunto de reflexões que permita debater a experiência do Banco e dos docentes que participaram do Concurso no que se refere à EpS em Administração no nosso País, considerando os conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora.

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, foi conduzido um estudo qualitativo que, por meio da análise documental e entrevistas, estudou os 32 projetos classificados para a segunda etapa do *Concurso Santander Práticas de Educação para a Sustentabilidade*, utilizando-se como material de análise as experiências docentes descritas nos Casos Práticos apresentados ao Concurso e também pelos relatos dos professores.

Na ótica do ensino crítico e transformativo, são poucos os estudos que se preocupam em analisar as práticas docentes em cursos de administração. No Brasil, há os estudos de Melo (2012) e Gonçalves-Dias, Belloque e Herrera (2011), e, internacionalmente, existem pesquisas de

Kearins e Springett (2003), Welsh e Murray (2003), Stubbs e Cocklin (2008), entre outros. Sendo assim, de um lado, temos uma lacuna teórica de experiências em administração e, do outro, o interesse de uma instituição bancária em promover iniciativas que fomentem a disseminação destas experiências, o que justifica a realização desta dissertação.

Como contribuição, este trabalho buscou fazer um mapeamento das experiências docentes no Brasil – dado que o Concurso era de abrangência nacional –, com a finalidade de promover a interdisciplinaridade, além de apresentar um quadro de análise sobre o significado que a educação para a sustentabilidade vem assumindo no país, principalmente no que se refere às tendências da EpS em cursos de administração e seu potencial.

Com o intuito de oferecer um embasamento teórico para a discussão realizada, o primeiro capítulo deste trabalho trouxe uma discussão sobre o papel da educação no movimento sustentável e o ensino da sustentabilidade sob a ótica de abordagens inter, multi e transdisciplinares. Na sequência, foi discutido o papel dos diferentes atores que atuam em prol da EpS, como as Instituições de Ensino Superior (IES) e os diferentes *stakeholders*. Ao final do referencial teórico, foi apresentada a EpS na perspectiva crítica, reflexiva e engajada, bem como um mapeamento sobre as experiências docentes nacionais e internacionais adotadas em cursos de administração. Também discutiu-se a aprendizagem transformadora, visando compreender como esta teoria pode ajudar a promover uma mudança no aprendizado dos alunos, voltada para a reflexão crítica. No segundo capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos desta pesquisa, suas conclusões e hipóteses, para que, por fim, fossem realizadas as considerações finais.

## 2 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

### 2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PROL DA SUSTENTABILIDADE

A temática da sustentabilidade está presente nas discussões contemporâneas entre as mais diversas esferas - sociedade civil, governo, academia e empresas -, que estão cada vez mais preocupadas com os limites de desenvolvimento do planeta. Contudo, o desafio de construir um mundo mais sustentável, cabe em grande parte, à educação se ocupar.

Por volta da década de 90, intensificou-se na comunidade acadêmica a ideia de que, por meio da educação, é possível tornar as pessoas mais conscientes, responsáveis e qualificadas para fazer parte e contribuir não somente com questões econômicas e ambientais, mas, também, sociais e culturais, em busca do desenvolvimento sustentável (RIECKMANN, 2012). Assim, neste período, surgiram expressivas iniciativas, tanto no nível internacional quanto no nacional, para promover a sustentabilidade no ensino superior (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; WRIGHT, 2004).

Em 1992, foi elaborada a “Agenda 21”, documento resultante da *Conferência para as Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, realizada no Rio de Janeiro, evento também conhecido como *Rio-92*. Neste documento, a educação foi identificada como uma das forças para promover o desenvolvimento sustentável no século XXI.

O Capítulo 36, da “Agenda 21”, foi considerado um marco no sentido de incentivar educadores a promover práticas educacionais mais coerentes com o desenvolvimento sustentável, pois traz uma discussão específica sobre a educação: a proposta de um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente saudáveis e que apoiem o desenvolvimento sustentável por meio da promoção e reorientação do ensino, do aumento da conscientização pública e da promoção do treinamento, declarando a necessidade de se utilizar, também, métodos pedagógicos não-convencionais, com o propósito de educar para sustentabilidade.

Em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) promoveu uma iniciativa internacional denominada Educação para Sustentabilidade (EpS), com o propósito de reforçar os objetivos, propostas e recomendações do Capítulo 36. Assim, educação para a sustentabilidade, educação para o futuro sustentável ou educação para o desenvolvimento sustentável são expressões que passaram a ser utilizadas pela “Agenda 21” e tratadas como sinônimas nos documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) e da referida Unesco (BARBIERI; SILVA, 2011).

Em 2002, foi realizada a conferência *Rio+10* e proclamado o *Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (DEDS). O objetivo deste Decênio (ou Década), que vai de 2005 a 2014, era integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem, para fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos (UNESCO, 2005).

Conforme declarado no documento final resultante desta conferência de 2002, o DEDS prevê incluir as principais questões de desenvolvimento sustentável em ações de ensino e aprendizagem, por meio de um ensino participativo e baseado em métodos de aprendizagem que motivem e capacitem os alunos a mudar seu comportamento. O documento defende que o aprendizado voltado para o desenvolvimento sustentável deve ser integrante do currículo como um todo e, não, considerado como uma matéria separada, favorecendo o pensamento crítico e a solução de problemas, além de sugerir que se deve recorrer a múltiplos métodos de ensino e colocar os alunos como participantes do processo de tomada de decisões (DEDS, 2005).

Mesmo com seu caráter prescritivo, o documento ressalta que, a partir do pensamento crítico e da capacidade de imaginar cenários futuros mais alinhados aos princípios da sustentabilidade, os alunos serão capazes de tomar decisões de forma colaborativa para tornar estes cenários realidade.

Dez anos após a *Rio+10*, a *Rio+20*, realizada no Rio de Janeiro, também destacou o papel da educação para o desenvolvimento sustentável.

Investir em educação é fundamental para alcançar o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza, a equidade e a inclusão. A educação detém a chave para a produtividade e para o crescimento sustentável, além de melhorar os níveis de saúde e de nutrição, de renda e de meios de subsistência, criando uma condição ideal para o alcance de todos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e as metas do Compromisso da Educação para Todos (EPT) (UNESCO, 2012b, s.p.).

Durante os três dias de evento, após várias discussões, palestras e atividades, foi elaborado um documento acordado por 188 países, intitulado *O Futuro que nós Queremos*, (do inglês, *The Future We Want*), o qual ruma a uma cooperação internacional entre os países em prol do desenvolvimento sustentável. No documento, constam 26 áreas temáticas e, entre elas, está a educação. Para esta área especificamente, foram propostas sete ações em prol da educação para a sustentabilidade.

As ações propostas pela *Rio+20* indicaram que continua sendo reconhecida a importância de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, com destaque para o papel do ensino superior, o qual se configura como o grande responsável pelo desenvolvimento de pesquisas e projetos necessários ao desenvolvimento sustentável.

Fazer esse reconhecimento já é um passo importante em direção ao desenvolvimento sustentável. No entanto, a dificuldade maior está em colocar em prática estas ações e gerar resultados efetivos, para que seja possível identificar e visualizar, dentro das instituições de ensino e no sistema educacional, as melhorias alcançadas e o que realmente mudou após o evento.

Visando a atender aos objetivos da *Rio + 20* no que diz respeito à educação no ensino superior, líderes da comunidade acadêmica internacional foram convidados a assinar a *Declaração para Instituições de Ensino Superior*, comprometendo-se a incorporar questões de sustentabilidade no ensino, pesquisa e em sua própria gestão e atividades organizacionais.

As mais de 250 instituições e universidades de todo o mundo que assinaram o *Compromisso com práticas sustentáveis das Instituições de Ensino Superior*, por ocasião da *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*, concordaram em ensinar conceitos de desenvolvimento sustentável, incentivar a pesquisa sobre questões de desenvolvimento sustentável, *greening*<sup>1</sup> seus *campi*, apoiar os esforços de sustentabilidade nas comunidades e comprometer-se com resultados e ações por meio de estruturas internacionais. Apesar de seu caráter genérico, como proposta, estes objetivos pareciam interessantes para a promoção do ensino da sustentabilidade.

Porém, no Brasil, apenas quatro instituições assinaram essa declaração (Escola de Negócios de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, Faculdade Antonio

---

<sup>1</sup> Do inglês, esverdeamento.

Meneghetti do Rio Grande do Sul e Instituto Superior de Administração e Economia do Paraná), número inexpressivo frente às mencionadas mais de 250 universidades.

Estas iniciativas também indicam um caminho para cooperação internacional, desenvolvimento de ensino pesquisa e extensão, participação de diferentes *stakeholders*, além da importância do compartilhamento de experiências e informações entre alunos, educadores e universidades. Outro ponto a salientar é que o documento busca, além de destacar a importância das questões ecológicas nos *campi*, levar a sustentabilidade para dentro das salas de aulas, incluindo o tema nos currículos básicos de todas as disciplinas, o que pode ser um indício de que será tratada de maneira transversal, permeando todas as disciplinas, e, não, de maneira isolada.

Contudo, notou-se que as ações propostas não apresentaram aspecto inovador algum, pois, afinal, já haviam sido abordadas, mesmo que de forma mais pontual, na “Agenda 21”. Mesmo assim, continua sendo reconhecida a importância da educação superior: na medida em que as instituições de ensino superior são responsáveis por educar e treinar os tomadores de decisão, elas desempenham um papel fundamental na construção de sociedades mais sustentáveis e na criação de novos paradigmas. As IES têm a missão de promover o desenvolvimento por meio de pesquisa, ensino, disseminação de novos conhecimentos e *insights* para seus alunos construírem as suas próprias capacidades, corroborando os objetivos da *Rio +20*, pois prevê-se que elas tenham como responsabilidade especial assegurar a formação de lideranças na educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2012b), e, por isso, devem comprometer-se ativamente com a sustentabilidade.

Entende-se que a educação superior possui o importante papel de viabilizar soluções práticas para o desafio global da sustentabilidade, por meio de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão (RUPPEL, 2012). Pesquisas mostram que a educação superior é um dos setores pioneiros no reconhecimento da necessidade de uma mudança de comportamento e atitude, de uma alteração nos padrões de vida e consumo da sociedade, o que os autores chamam de revolução sustentável (KEEN; BAILEY, 2012). Tal revolução afeta também as relações de trabalho, o modo de produção e o consumo. Neste sentido, os estudantes de hoje, devem estar preparados para participar do processo de tomada de decisão das organizações e espaços de trabalho em que atuam, levando em consideração não só aspectos econômicos, mas, também, ambientais, sociais e culturais.

O grande desafio é conceber a educação como um direito humano e não como um meio para satisfazer as necessidades dos mercados, demandantes de mão de obra para a produção e consumo. Segundo o documento *A Educação que Precisamos para o Mundo que Queremos*, escrito e apresentado na *Rio+20* pelo Grupo de Trabalho de Educação, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO, 2012) em parceria com diversas outras instituições, a educação tem falhado

[...] não apenas na formação de pessoas capazes de pensar os importantes problemas políticos, ambientais, econômicos e sociais de ordem global, como também tem retirado seu profundo conteúdo político e, particularmente, seu potencial para formar cidadãs e cidadãos capazes de pensar uma ordem econômica e social diferente (FLACSO, 2012, p.2).

Segundo este mesmo documento, esperava-se que com a *Rio+20* ocorresse uma mudança paradigmática na maneira de entender a educação, como um caminho de abertura a novos pontos de vista sobre os objetivos sociais, para a mudança e para a transformação pessoal e social (FLACSO, 2012). Entretanto, para a sociedade civil, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e líderes internacionais, o evento não atingiu os resultados esperados, e muitos consideraram o documento final acordado entre os países abstrato, genérico e não correspondente à realidade das diversas nações, avançando pouco em ações realmente efetivas.

Conforme apontaram Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013), ir em direção ao desenvolvimento sustentável requer mais do que simplesmente repensar o conteúdo dos currículos de ensino ou assinar acordos internacionais, mas exige das instituições compromissos mais profundos para se transformarem em um ambiente que trabalha em prol desta temática.

Neste sentido, diversos países, com o apoio de muitas instituições de ensino ao redor do mundo, estão tomando medidas progressivas para integrar a sustentabilidade nos planos de educação, em todos os níveis e em todos os setores, incluindo o ensino superior. De acordo com Tilbury e Wortman (2004), há um número crescente de instituições de ensino superior em vários países que está encontrando apoio para fortalecer uma formação pró-sustentabilidade.

A educação para a sustentabilidade configura-se com uma ferramenta para auxiliar a tomada de decisões, o que implica dizer que a educação deve ir além da prática tradicional de educação ambiental, que foca em ‘ensinar e aprender sobre’ e ‘para’ o meio ambiente. Em vez disso, a educação para a sustentabilidade deve buscar um papel transformador da educação, em

que pessoas estão engajadas em uma nova maneira de ver, pensar, aprender e trabalhar e participar ativamente do processo de mudança (TILBURY; WORTMAN, 2004).

Em outras palavras, a ideia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado (JACOBI, 2005).

Ainda segundo Tilbury e Wortman (2004), a educação para o desenvolvimento sustentável tem como principais funções: (i) ser agente de transformação para esse desenvolvimento sustentável; (ii) aumentar a capacidade das pessoas de transformar suas visões sobre a sociedade em realidade; (iii) promover os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável; (iv) ser um processo de aprendizagem de como tomar decisões que considerem no futuro a equidade, a economia e a ecologia de todas as comunidades; e (v) construir a capacidade de pensar como um futuro-orientado.

Diversos pesquisadores têm explorado como a educação pode contribuir para que a sustentabilidade seja alcançada. Apesar de viger a *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável* e dos esforços de diversos pesquisadores em prol do tema, ainda não existe uma abordagem para se ensinar a sustentabilidade (RUPPEL, 2012).

Keen e Bailey (2012) defendem que a academia precisa apresentar uma abordagem paradigmática ou até multiparadigmática, mas que esteja em consenso com as bases teóricas, metodológicas e substantivas que o campo de estudos vem debatendo para dar consistências às ações.

Muito do que perpassa em termos de discordâncias sobre os rumos da educação para a sustentabilidade pode ser explicada pelas raízes distintas da discussão na área, por vezes atrelada ao movimento da educação ambiental e, outras vezes num debate mais alinhado com os parâmetros da educação para a sustentabilidade. Por outro lado, autores como Barbieri e Silva (2011) e Gadotti (2005 e 2009) defendem que ambas correntes possuem bases comuns. Há uma influência da educação ambiental na educação para a sustentabilidade.

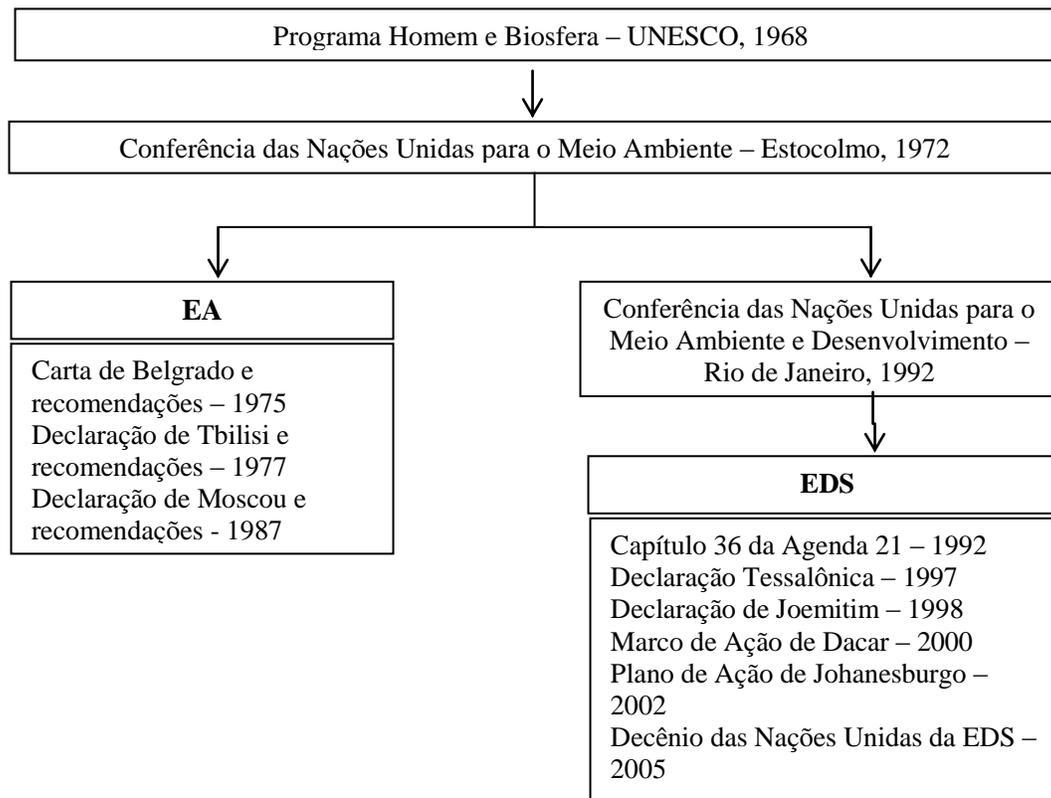
Visto a importância desta discussão para a compreensão da educação para a sustentabilidade, o próximo tópico vai apresentar uma breve contextualização histórica e mostrar alguns aspectos importantes deste debate.

## 2.2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Não se sabe especificamente a origem da Educação Ambiental (EA) e quando ocorreu o primeiro uso desta expressão no Brasil; apenas tem-se conhecimento de que o termo se tornou popular no país com a promulgação da *Constituição Federal de 1988*, a qual reconheceu o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribuiu ao Estado o dever de “[...] promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, §1º, inciso VI) (BRASIL, 1988 *apud* SECAD, 2007).

Segundo Barbieri e Silva (2011), os rumos da Educação Ambiental tornam-se mais visíveis a partir da *Conferência de Estocolmo*, em 1972, quando se inseriu a temática da Educação Ambiental na agenda internacional e o termo EA começou a ser associado a desenvolvimento sustentável, recebendo atenção especial em praticamente todos os fóruns relacionados à temática de meio ambiente e desenvolvimento.

Estes mesmos autores apresentam uma figura que mostra a trajetória da EA e da EDS, construída com base em documentos intergovernamentais da ONU e de suas entidades e órgãos (Fig. 1).



**Figura 1** – Trajetória da EA e da EDS  
 Fonte: BARBIERI; SILVA, 2011, p.55

A Fig. 1 mostra que a EA e a EDS possuem raízes comuns e próximas, sendo que ambas começaram a ser debatidas na citada *Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente*, em 1972. A partir daí, na medida em que a trajetória da EA foi se construindo, surgiram diferentes concepções para o termo, que acabou refletindo em múltiplos entendimentos do que se espera das ações educativas voltadas para a resolução dos problemas da sustentabilidade (BARBIERI; SILVA, 2011).

A Conferência de 1992 realizada no Rio também foi de grande importância para o desenvolvimento da EA, pois dela resultaram dois documentos: o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e a “Agenda 21”.

O primeiro estabelece os princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e

solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade, bem como uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para educadores ambientais, enfatizando os processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. O segundo trata de um processo de planejamento participativo que resulta na análise da situação atual de um país, estado, município, região e setor e planeja o futuro de forma socioambientalmente sustentável (SECAD, 2007).

Em 1997, a *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*, em Tessaloniki, buscou reforçar os temas abordados pela *Rio 92*, chamando a atenção para a necessidade de se articularem ações de EA baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares. Além disso, foi reconhecido que, passados cinco anos da *Rio 92*, o desenvolvimento da EA foi insuficiente. Como consequência, configurou-se a necessidade de uma mudança de currículo, de forma a contemplar as premissas básicas que norteiam uma educação ‘em prol da sustentabilidade’, motivação ética, ênfase em ações cooperativas e novas concepções de enfoques diversificados (SECAD, 2007).

Barbieri e Silva (2011, p.39) comentam que a *Declaração Tessalônica*, na única vez que menciona a EA, considera que esta, “[...] por contemplar uma vasta gama de temas globais incluídos nas conferências da ONU e na Agenda 21, também tem sido tratada como educação para a sustentabilidade. Essa frase permite interpretar que não há diferença entre ambas ou que a EA transformou-se na EDS”. Assim, neste momento, inicia-se uma reorientação da EA para uma educação em sustentabilidade. A partir desta reorientação e da indefinição do termo, buscou-se compreender o significado da EA por meio das diferentes concepções. Uma destas foi proposta pela autora Lucie Sauvé.

Sauvé (2005) defende que, apesar de diversos autores terem uma preocupação compartilhada sobre o meio ambiente e o papel da educação na melhoria das relações entre o ser humano e o meio ambiente, muitos deles adotam discursos amplamente diferentes sobre a educação ambiental e, como consequência, têm-se as diversas práticas educativas nessa área.

Por isso, propôs uma classificação baseada em 15 correntes da EA, as quais permitem um mapeamento da paisagem pedagógica da educação ambiental. Uma destas correntes refere-se ao desenvolvimento sustentável/sustentabilidade e é de grande interesse para o debate que vem

sendo apresentado, justamente porque as propostas da EA associadas ao movimento do desenvolvimento sustentável foram adquirindo importância com o passar do tempo e, em muitos aspectos, foram incorporadas à legislação brasileira.

Muito do que se pratica em termos de EA hoje, como conceitos, objetivos, metodologias, foram concebidos nos eventos nos quais a Unesco era promotora ou apoiadora. Assim, a ideologia do movimento pela sustentabilidade promovido pela Unesco penetrou gradualmente no movimento da EA e afirmou-se como uma perspectiva dominante (SAUVÉ, 2005; BARBIERI; SILVA, 2011).

Buscando entender um pouco mais essa relação da EA com a Educação para a Sustentabilidade, Sauvé (2005) destaca a a o adotada pela Unesco de substituir o *International Environmental Education Program* por um programa intitulado *Educar para um Futuro Sustentável* (UNESCO, 1997), cujo objetivo era contribuir para a promo o do desenvolvimento sustentável como uma tentativa de responder às recomenda es do capítulo 36 da “Agenda 21”. De acordo com o programa, aprender a fazer bom uso dos recursos naturais torna-se fundamental para que estes recursos sejam mantidos para as gera es futuras (SAUVÉ, 2005).

Segundo os defensores dessa corrente, a EA atual limitou-se então a uma abordagem naturalista e negligenciou seu papel de abranger e incluir questões sociais e econômicas no tratamento das questões ambientais. Acreditava-se, portanto, que a educa o para o desenvolvimento sustentável permitiria que esta deficiência fosse sanada.

No entanto, críticas   perspectiva do desenvolvimento sustentável também surgiram quando foi proposta, após 1992, uma reforma de todo o sistema educacional. Um documento intitulado *Reshaping Education for Sustainable Development*, publicado pela Unesco e distribuído no *Congresso Eco-Ed* (pretendendo ser um seguimento do Capítulo 36 da “Agenda 21”), defendia que a fun o da educa o no desenvolvimento sustentável era, principalmente, desenvolver capital humano e encorajar o progresso técnico, bem como fomentar condi es culturais que favoreçam a mudança social e econômica.

Sauvé (2005) aponta que   importante levar em considera o, contudo, que a corrente ‘desenvolvimentista’ não   mais monolítica que seus precedentes e também dá origem a diferentes concep es e práticas, pois, dentro desta mesma corrente, existem aqueles autores/pesquisadores que defendem o conceito de sustentabilidade geralmente associando-o a

uma visão menos economicista do desenvolvimento sustentável, em que as preocupações de vida, manutenção e equidade social são mais explícitas.

Neste cenário de debates e críticas, a autora levanta algumas questões que devem ser pontos para reflexão: que semelhanças e diferenças existem entre a ‘educação para o desenvolvimento sustentável’ e ‘educação para a sustentabilidade’? É a educação para o desenvolvimento sustentável uma proposta educacional verdadeiramente ‘nova’? Será que corresponde a um ‘novo paradigma’? Qual poderia ser a contribuição teórica e prática do desenvolvimento sustentável para a educação ambiental? É o desenvolvimento sustentável um programa político? Deve ser um projeto educacional? Qual sistema de valores devemos abraçar? Poderíamos dizer que a educação para o desenvolvimento sustentável tornou-se uma proposição hegemônica? Como? Por quê? E, finalmente, “a educação ambiental é naturalista e, portanto, muito estreita, que deve ser substituída pela educação para o desenvolvimento sustentável, que é um abrangente projeto educacional”? (SAUVÉ, 2005)

Com este mapeamento da paisagem pedagógica da educação ambiental e definição destas correntes, Sauvé (2005) pretendeu constituir uma ferramenta didática, fornecendo referência, pontos e/ou fontes de inspira o para o planejamento de estratégias adequadas de ensino, de acordo com os objetivos pretendidos. Pode também ser útil para professores e outros educadores, como profissionais da educa o ambiental. Mais do que descrever as várias correntes, ele oferece caminhos para a explora o mais profunda e uma análise crítica de cada uma das correntes de pensamento e prática (SAUVÉ, 2005).

Outra proposta de classifica o da EA   de Moacir Gadotti (2005; 2008; 2009), autor que defende a ideia da Ecopedagogia. Para o autor, o conceito de desenvolvimento sustentável tem um componente educativo muito consistente, na medida em que a preserva o do meio ambiente depende de uma consciência ecológica, sendo que a forma o desta consciência depende da educa o. Neste contexto entra a Ecopedagogia, voltada para a promo o e aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Sendo reconhecida também como um movimento social e político, a ecopedagogia implica uma reorienta o das estruturas curriculares, para que sejam incorporados os princípios defendidos por ela (GADOTTI, 2005; 2008; 2009).

Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupa o n  está apenas na preserva o da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas

sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (GADOTTI, 2005, p. 21).

O que o autor defende é uma mudança de paradigma daquilo que é ensinado em sala de aula: os alunos devem pensar para além da visão industrial (voltada ao acúmulo de riquezas e à maximização de lucro), e compreender suas ações em defesa do planeta. A educação sustentável surge neste contexto, pois, por meio desta educação, será possível conseguir uma mudança no comportamento da sociedade. Se não houver essa mudança, “[...] a Terra continuará apenas sendo considerada como um espaço de nosso sustento e de domínio técnico-tecnológico, objeto de nossas pesquisas, ensaios, e, algumas vezes, de nossa contemplação. Mas não será o espaço de vida, o espaço do aconchego, de cuidado” (GADOTTI, 2005, p. 20).

Apesar destas diferentes concepções, percebe-se que a EA e a EpS estão intimamente conectadas por conta de sua trajetória histórica. Independentemente do termo utilizado, ambas fazem um apelo para além da dimensão ecológica. Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD, 2007), a educação ambiental vai além da mera preocupação ecológica, e é também defendida por sua função social, ou seja, não faz sentido tratá-la de forma diferente de outras disciplinas. O importante é promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais (PRONEA, 2005).

Conforme apresentado anteriormente, as concepções defendidas tanto por Gadotti quanto por Sauvé indicam um caminho comum: reconhecida a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma ecopedagogia, esta se tornou um movimento e uma perspectiva muito maior; aborda com mais segurança a educação sustentável e a ecoeducação (que é mais ampla que a EA), pois “[...] não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2005, p.22).

Segundo este mesmo autor, a educação ambiental está fortemente relacionada à educação para a sustentabilidade, sendo a primeira um pressuposto básico da segunda. A ecopedagogia não se opõe à EA, mas, sim, a incorpora, oferecendo estratégias, propostas e meios para sua realização concreta.

Mesmo Sauvé (2005) trazendo uma concep o diferente e defendendo a ecoeduca o de Gadotti como uma corrente de EA distinta da corrente do desenvolvimento sustentável/sustentabilidade – o que inclusive vai levar   diferentes estratégias de ensino –, ambos os autores defendem que   importante compreender, estudar, repensar e ensinar sobre o meio ambiente e sua rela o com o homem, independentemente do termo ou expressão utilizada.

Deram-se conta de que o meio ambiente não   simplesmente um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros; nem que   algo a que nos obriga um desenvolvimento que desejamos seja sustentável. [...] A educa o ambiental não  , portanto, uma “forma” de educa o (uma “educa o para...”) entre inúmeras outras; não   simplesmente uma “ferramenta” para a resolu o de problemas ou de gestão do meio ambiente. [...] Mais do que uma educa o “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da educa o ambiental   de fato, fundamentalmente, nossa rela o com o meio ambiente (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Tilbury e Wortman (2004) acreditam que

[...] a educa o   mais do que a prática tradicional de Educa o Ambiental, que se concentra em ensinar e aprender sobre, e para o meio ambiente. Em vez disso, a educa o para a sustentabilidade busca um papel transformador da educa o, em que as pessoas estão engajadas em uma nova maneira de ver, pensar, aprender e trabalhar. As pessoas não são são capazes de explorar as rela es entre suas vidas, o meio ambiente, sistemas sociais e institui es, mas também para se tornar participantes ativos e decisores no processo de mudança. (TILBURY; WORTMAN, 2004, p.9).

Trazendo alguns dados quantitativos para este debate, em uma pesquisa apresentada por Barbieri e Silva (2011), realizada com 50 participantes de 25 países (a maioria com experiência ou forma o acadêmica em EA), mostrou que grande parte dos respondentes parece considerar a Educa o para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) como um estágio posterior da evolu o da EA. Outra pesquisa, realizada em 2004 com a comunidade de educadores ambientais do Brasil e de outros países da América Latina e Caribe, mostrou que a maioria entende que as dimensões sociais e econômicas devem estar presentes na EA, e, por isso, acredita ser conveniente trocar o termo EA por EDS.

Apresentado este debate, acredita-se que, independentemente da discussão sobre a educa o para sustentabilidade como evolu o da educa o ambiental (ou vice-versa), da perspectiva complementar entre ambas ou perante as diferentes interpreta es dos termos, o objetivo da educa o, seja ela ambiental, para um futuro sustentável, para sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável (EDS), seu objetivo   garantir que os alunos considerem,

além das questões ambientais, as sociais, culturais, econômicas em seu processo de tomada de decisão e sejam participantes ativos de uma sociedade em busca do desenvolvimento sustentável.

Responder às questões apontadas por Sauvé talvez não relevante neste momento, pois destacar a ideia de o educador chegar a uma base de entendimento e definir a oes ou estratégias coerentes com o objetivo proposto, independentemente do termo que utiliza, tem maior valia. Por isso, neste estudo, os termos educa o para a sustentabilidade e educa o para o desenvolvimento sustentável foram usados como sinônimas.

Depois desta discussão, achou-se conveniente buscar mais informaçoes sobre as regulamenta oes previstas na Lei brasileira quanto   Educa o Ambiental ou   Educa o para a Sustentabilidade, assunto que será tratado no próximo item.

### **2.2.1 A educa o ambiental na legisla o brasileira e sua rela o com os cursos de gradua o em Administra o**

Apesar da discussão apresentada sobre o uso de um ou outro termo, no Brasil, o Ministério da Educa o e da Cultura (MEC) e outros órgãos do governo não tratam da educa o para sustentabilidade, mas utilizam a expressão educa o ambiental (EA).

Com rela o ao ensino superior, todas as regulamenta oes e pareceres que estabeleciam as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de administra o desde seu surgimento, no final da década de 40, até a realiza o da *Rio+20*, em 2012, não mencionavam explicitamente o meio ambiente, falha considerada muito grave, na medida em que a promo o da EA   um direito em todos os níveis de ensino garantido pela *Constitui o Federal* desde 1988 (BARBIERI; SILVA, 2011).

Visando a garantir este direito, foi declarada, no último dia da *Rio+20*, a ado o de um compromisso voluntário, garantindo que, em 2013, a sustentabilidade constasse no currículo acadêmico de todas as universidades brasileiras. Nas palavras do conselheiro do Conselho Nacional de Educa o, Antonio Freitas Junior, “Não faz sentido ensinar finanças sem ensinar  tica ou meio ambiente. Educa o superior   o começo, mas tem que ser em todas as séries.

Incentivo a todos que façam ações. Não é só compromisso financeiro, precisamos de comprometimento dos governos”. (BRASIL, 2012b).

O compromisso anunciado durante a *Rio+20* foi publicado no *Diário Oficial* no dia 18 de junho de 2012, o qual previa que (BRASIL, 2012a):

- ✓ A Constituição Federal (CF), de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações";
- ✓ A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;
- ✓ A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural;
- ✓ A Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania;
- ✓ A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo;
- ✓ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental.

Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012, que estabeleceu as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e definiu que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global, bem como que o atributo ‘ambiental’ na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Por fim, o Conselho acredita que o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto

nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais e as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social (BRASIL, 2012a).

Pôde-se notar que já está declarada e reconhecida a importância da EA em todos os níveis de ensino. Mesmo assim, Barbieri e Silva (2011, p. 110) defendem que o desafio agora é tornar a EA parte da formação de profissionais do nível superior, principalmente os administradores, visto que grande parte dos problemas socioambientais decorre da maneira como os empresários e administradores exercem suas atividades. “As empresas estão no centro desses problemas ambientais desde as suas origens, pelo uso de recursos de todo o tipo, para produzir bens e serviços, pelos resíduos de produção e consumo, pelo estímulo ao consumismo”<sup>2</sup>.

Tomando como base as informações publicadas no *Diário Oficial da União* (BRASIL, 2012a), a maioria das ações propostas continua falando da EA como uma ferramenta para se chegar à sustentabilidade socioambiental, muito embora utilizar o termo EA no lugar de Educação para a Sustentabilidade não se configura como um problema por tudo que já foi discutido neste trabalho.

A lei especifica apenas que o assunto deverá ser abordado de forma interdisciplinar e contínua, sem necessariamente ser uma disciplina à parte. Na prática, isso significa que é um tema que deve ser abordado em todas as disciplinas, sem ser conteúdo obrigatório de nenhuma.

---

<sup>2</sup> A preocupação destes autores já estava prevista na Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

- I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;
- II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;
- III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;
- IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;
- V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

Esta tendência regulamentada em Lei em utilizar abordagens curriculares transversais pode se tornar uma característica muito positiva das práticas de ensino. “Do ponto de vista pedagógico, a EA exige uma abordagem inter, multi e transdisciplinar, continuada e centrada em problemas específicos tanto globais quanto locais, a partir de uma visão integrada de questões socioambientais” (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 147).

Desta maneira, a educação para a sustentabilidade em cursos de Administração também deve exigir uma proposta de abordagem que perpassa por todas as disciplinas, tema que será tratado no item a seguir.

### 2.3 A SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ABORDAGENS MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINARES

Por meio desta discussão, pretende-se identificar se as propostas apresentadas pelos docentes ao Concurso Santander, objeto de estudo dessa dissertação, seguem a tendência de ensino apresentada por Barbieri e Silva e fornecem elementos de analisar se os docentes conseguem integrar o tema sustentabilidade às suas disciplinas de forma contínua e transversal.

Conforme mencionado anteriormente, tratar a sustentabilidade por meio de abordagem interdisciplinar foi objetivo proposto em vários documentos e eventos promovidos pela ONU e Unesco. O *Plano Internacional de Implantação da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável*, elaborado em 2005, já defendia que a educação para o desenvolvimento sustentável deveria ser interdisciplinar e holística e o aprendizado voltado para o desenvolvimento sustentável ser parte integrante do currículo como um todo. Fato também já mencionado, esta ideia foi reforçada durante a *Rio+20* por meio do documento *O Futuro que nós Queremos*,

Desde que a sustentabilidade despertou o interesse das mais diversas áreas de conhecimento e começou a permear entre as diversas disciplinas acadêmicas, abrangendo desde as ciências naturais até as ciências sociais, a educação interdisciplinar assumiu um importante papel na condução de ações em prol da sustentabilidade (YARIME *et al*, 2012). Na literatura, diversos autores apontam para a importância de tratar a sustentabilidade de maneira multi, inter

ou transdisciplinar (BARBIERI; SILVA, 2011; DEMAJOROVIC; SILVA, 2012; SPRINGETT, 2005; JACOBI, RAUFFLETT; ARRUDA, 2011).

Entretanto, notou-se nos textos que tratam deste tema que alguns autores falam em abordagens multidisciplinares, uns utilizam o termo interdisciplinar, e outros, ainda, falam em transdisciplinaridade. O que se pode entender de cada um destes termos? Ou, ainda: o que cada autor efetivamente espera de uma educação para a sustentabilidade com uma abordagem multi, inter ou trans, e a que se referem quando utilizam um ou outro termo?

Com a intenção de esclarecer esta questão, optou-se por apresentar a ideia de alguns autores sobre o assunto. Vale ressaltar que o objetivo aqui não é aprofundar a discussão dos termos dentro de uma ótica pedagógica, mas, simplesmente, entender como estas expressões são compreendidas pelos autores que tratam da educação para a sustentabilidade.

Barbieri e Silva (2011), baseados nas ideias de Coimbra (2000), Garcia (1999) e Nicolescu (2000) – autores que tratam das questões multi e transdisciplinares sob a ótica da educação ambiental – definem multidisciplinaridade como uma reunião de disciplinas em que cada uma não perde identidade própria, métodos, teorias e pressupostos.

Na perspectiva multidisciplinar, um mesmo tema ou objeto é estudado sob o enfoque de diversas disciplinas, sem que com isso, se forme um diálogo entre elas. A multidisciplinaridade pode ocorrer sem que se estabeleça um nexo entre os seus agentes, pois cada disciplina continua vendo e tratando o seu objeto com seus próprios critérios sem se preocupar com qualquer outro (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 147).

Já a interdisciplinaridade refere-se ao que está “entre disciplinas” e é mais do que uma reunião de disciplinas: é a interação entre disciplinas com o objetivo de dispor uma conexão entre elas. Nesta abordagem, dizem Barbieri e Silva (2011), ocorre a transferência de objetivos, métodos e conteúdos de uma disciplina para outra, conexões que permitem alcançar um conhecimento mais abrangente, diversificado e unificado.

Fazenda (2011) afirma que a interdisciplinaridade é uma questão que vem sendo fortemente debatida em educação na maioria dos países ocidentais, tanto no que se refere à organização profunda dos currículos, quanto na forma como se aprende e na formação de educadores. Para esta autora, a essência da interdisciplinaridade é justamente estar a serviço da solução de problemas globais que a sociedade estabelece e para os quais os saberes disciplinados e fragmentados não estão sendo capazes de propor soluções.

Enquanto combinação de várias áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade pressupõe o desenvolvimento de metodologias interativas, configurando a abrangência de enfoque, contemplando uma nova articulação das conexões entre as ciências naturais, sociais e exatas, apontando também para o fato de que a interdisciplinaridade busca, além de uma interação entre as disciplinas, superar a compartimentalização científica provocada pela excessiva especialização (JACOBI, 2005).

Na mesma linha de raciocínio, Demajorovic e Silva (2012) também apontam para essa necessidade de implementar práticas pedagógicas em cursos de nível superior que busquem romper as barreiras do conhecimento técnico fragmentado e a forma de ensino dominante na academia que privilegie um ensino individualizado a partir das contribuições específicas de cada disciplina, caminhando para um ensino mais global e contínuo, que busque, em sua essência, dialogar com as outras disciplinas existentes no currículo.

Mesmo assim, os objetivos originais dos cursos de administração ainda continuam preservados, privilegiando a formação de profissionais que busquem a melhor combinação de recursos para obter maior lucratividade e produtividade, ou seja, os cursos ainda possuem como objetivo formar administradores que busquem a maximização do lucro pelo lucro (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012; BANERJEE, 2004).

A ideia de autores que defendem abordagens interdisciplinares, em geral, é superar o modelo tradicional dos currículos de administração, ou seja, abandonar o paradigma dominante presente nas escolas de negócios e adotar modelos que façam os alunos refletirem de forma holística e crítica (SPRINGETT, 2005).

O ensino superior é geralmente estruturado em áreas de conhecimento altamente especializadas e por disciplinas tradicionais; assim, a aprendizagem torna-se fragmentada e os professores, muitas vezes, são desencorajados a estender seu trabalho a outras disciplinas e a trabalhar de forma interdisciplinar, pois a sustentabilidade ainda é vista sob a perspectiva de *clusters*, separada, e, não, de forma integrada (FAZENDA, 2011; YARIME ET AL, 2012). Fazenda (1998) ressalta a importância da interação entre os professores, que deveriam abandonar as posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais, fatalmente restritivas e impeditivas e que restringem o olhar docente sobre o ensino.

No que diz respeito à transdisciplinaridade, esta se refere a uma “[...] estratégia que busca teorias e métodos comuns às disciplinas em um nível mais elevado de integração”. O prefixo

*trans* tem relação com aquilo que está ao mesmo tempo, ‘entre’, ‘através’ e ‘além’ das disciplinas (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 148).

Esta estratégia é reconhecida também pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em um documento que discorre sobre a educação para o desenvolvimento sustentável, afirmando que ela utiliza métodos educacionais transdisciplinares para desenvolver uma ética para a educação permanente. Sendo assim, “perseguir o desenvolvimento sustentável através da educação requer que educadores e educandos reflitam criticamente em suas próprias comunidades, identifiquem elementos inviáveis em suas vidas, e explorem tensões entre valores e objetivos conflitantes” (MMA, 2012, p.3).

Mesmo reconhecendo a importância de tratar a educação para a sustentabilidade por uma abordagem interdisciplinar, dentro da comunidade acadêmica, as experiências interdisciplinares ainda são recentes e incipientes, inclusive em nível de pós-graduação, prevalecendo ainda práticas multidisciplinares (JACOBI, 2005).

Barbieri e Silva (2011) corroboram com esta posição, afirmando que a multidisciplinaridade já é difícil de ser implementada nas escolas de nível superior, o que torna a transdisciplinaridade ainda mais difícil de ser alcançada.

Gladwin, Kennelly e Krause (1995) acreditavam que as abordagens transdisciplinares serão difíceis de alcançar, dada a organização social vigente e o próprio sistema de incentivos da academia. A academia busca formar profissionais com o perfil demandado pelas organizações, que ainda são preocupados com a maximização dos lucros. Por isso, uma educação para a sustentabilidade demandaria mudanças no estilo de gestão das empresas, para provocar, como consequência, uma transformação no conteúdo e na forma como os conceitos de administração são ensinados em sala de aula.

Nesta mesma visão, para educar para a sustentabilidade será necessário que ocorram mudanças no campo das organizações, ou ainda, aguardar que as organizações abandonem o paradigma dominante e revejam as teorias de gestão baseadas no crescimento infinito (GLADWIN; KENNELLY; KRAUSE, 1995; SPRINGETT, 2005).

### 2.3.1 Experiências interdisciplinares no ensino da sustentabilidade

Na tentativa de mostrar exemplos que possam contribuir com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para o ensino superior, alguns autores têm realizado estudos que tem como propósito a formação multi, inter e transdisciplinar, em cursos de diversas áreas do conhecimento.

O programa de graduação em Ciência da Sustentabilidade da Universidade, de Tóquio, é referência de iniciativa que mostra como os cursos de graduação estão buscando lidar com as questões da sustentabilidade de forma interdisciplinar e desenvolver as habilidades de seus alunos (YARIME *et al*, 2012). O programa é operado conjuntamente por seis departamentos distintos e esta estrutura interdepartamental permite ao programa oferecer um currículo que cobre uma variedade de disciplinas relacionadas à sustentabilidade, incluindo ciências naturais, ciências sociais e humanas.

O currículo do curso consiste em: (i) disciplinas com temas gerais e especializados, que abrangem questões-chave relacionadas à sustentabilidade; (ii) treinamento realizado no mundo real (*real world training*) e exercícios práticos visando a melhorar habilidades como comunicação, pensamento sistêmico, pesquisas sociais e análise de dados; e (iii) desenvolvimento de pesquisas realizadas pelos alunos por meio de dissertações de mestrado e testes de doutorado.

O curso fornece uma visão holística aos alunos e abordagens que permitem olhar para questões atuais da sustentabilidade, por meio de estudos de casos com variedade de problemas reais: conservação do Templo Horyuji, competição entre comida e energia, gerenciamento de áreas verdes, gerenciamento de recursos hídricos do nordeste da China, sistema de transportes da cidade de Kamakura, sendo que os estudantes ainda têm a oportunidade de visitar os locais onde os projetos serão desenvolvidos, aprendendo, na prática, como atuar com o pensamento sustentável, por meio das experiências vivenciadas.

Como a academia possui a tendência de priorizar um ensino fragmentado em vez de uma conexão e integração entre as perspectivas disciplinares, por meio dos estudos de caso desenvolvidos e vivenciados na prática no curso, os estudantes desenvolvem uma visão integrada

e, conseqüentemente, formam um novo ponto de vista e criam novas soluções para os problemas enfrentados (YARIME *et al*, 2012).

Complementando as ideias de Barbieri e Silva (2011), Yarime *et al* (2012) defendem que a interdisciplinaridade não é apenas uma combinação de abordagens disciplinares, mas também torna possível questionar as suposições criadas e reformular os problemas originais.

Tratando especificamente de cursos de graduação em administração, Demajorovic e Silva (2012), em um artigo sobre os desafios de incluir a sustentabilidade nos currículos dos cursos de administração, fazem uma análise da proposta pedagógica de um curso de administração com linha de formação específica em gestão ambiental.

Composto por um corpo docente com formação em diversas áreas do conhecimento, o curso exigia que todas as disciplinas dialogassem com as questões da sustentabilidade. Desde o primeiro semestre, já se buscava levar aos alunos algum conhecimento das ciências administrativas e socioambientais, bem como adotava, em sua estrutura curricular, uma variedade de conteúdos multidisciplinares, fazendo relação com os diferentes campos do conhecimento.

Demajorovic e Silva (2012, p. 59) salientam o fato da falta de aprofundamento em conceitos de administração por parte dos alunos deste curso, quando comparados aos cursos tradicionais, e observam a superficialidade na abordagem de outros temas importantes. Na tentativa de munir os futuros administradores com conhecimento sobre as questões da sustentabilidade, alguns professores acabam deixando de lado os temas essenciais das disciplinas de administração e focam apenas na sustentabilidade.

Corre-se o risco então de deixar de incluir a sustentabilidade de forma transversal e contínua nas disciplinas de administração, para torná-las disciplinas específicas de sustentabilidade, tratando a temática de forma pontual e contribuindo de forma periférica para uma transformação efetiva das propostas pedagógicas.

Os autores apostam que a colaboração e o diálogo entre os diversos campos do conhecimento constituem meios de construir uma formação interdisciplinar, sendo que a interdisciplinaridade como base pedagógica pode integrar de forma mais efetiva os conteúdos disciplinares e responder aos desafios econômicos e socioambientais de uma sociedade cada vez mais complexa. Assim, a pesquisa confirmou que o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares colabora com a formação de um administrador mais comprometido com a sustentabilidade (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012).

Autores como Izberk-Bilgin et al (2012) apresentam um modelo interdisciplinar para um curso de graduação em administração voltado para o desenvolvimento sustentável, baseado em uma abordagem *team-teaching* ou *team-taught*.

Essa abordagem está sendo muito utilizada pela Universidade de Stanford, na Califórnia, e consiste em um ensino cooperativo entre professores ou em um maior engajamento em tal ensino, de forma que propicie vantagens pedagógicas e intelectuais, como criar um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo, instruir professores de maneira a pensar em modelos que perpassem dentro ou por meio das disciplinas e também inspirar novas ideias de pesquisa e parcerias intelectuais entre os professores. O objetivo de um curso *team-taught*, a partir do ponto de vista educacional, é levar os alunos a alcançar níveis mais elevados de síntese e integração, permitindo que participem de debates de alto nível intelectual (THE CENTER FOR TEACHING AND LEARNING, 2013).

No modelo apresentado por Izberk-Bilgin *et al* (2012), um grupo formado por oito escolas (de Negócios, Engenharia, Artes, Ciências, Letras, Biologia, Empreendedorismo Social e Arquitetura) se uniu para formar um time interdisciplinar que seria responsável pelo curso. Formado por oito módulos (sistemas econômicos ambientais, sistemas socioeconômicos, perspectivas sócio-administrativas, *marketing*, cadeia de suprimentos, tecnologia e energia, sistema de informação, e finanças), o curso buscavam fazer com que cada módulo tivesse relação com os desafios da sustentabilidade.

Como resultado, o estudo mostra que adotar uma abordagem multidisciplinar torna-se interessante para os alunos e a variedade de disciplinas agrega conhecimento ao curso e propicia diversos pontos de vista advindos de diferentes professores, além de revelar uma dinâmica maior de aprendizado.

Entretanto, alguns alunos apontaram como pontos fracos do curso a grande quantidade de professores e matérias, o que fez com que os alunos ficassem apenas na superficialidade do tema, sem aprofundar muito nas questões da sustentabilidade, e também alertaram para o fato de que a abordagem *team-taught* proposta não formava realmente um time, mas professores visitantes que não tinham ideia do que era abordado nos outros módulos (IZBERK - BILGIN *et al*, 2012).

A dificuldade citada no primeiro curso – falta de aprofundamento em conceitos de administração, em comparação aos cursos tradicionais, e superficialidade na abordagem de outros

temas importantes –, também encontrada no segundo (alguns tópicos foram lecionados de forma muito genérica), demonstram uma falta de integração e equilíbrio entre as disciplinas.

Nota-se que ambos os exemplos apresentados buscam uma abordagem multi e interdisciplinar em sua essência. No entanto, a grande dificuldade está em ser interdisciplinar de fato, ficando apenas no campo da teoria e não passando para o campo da prática.

Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) defendem que incluir a sustentabilidade no currículo do ensino superior de forma holística, contínua, interdisciplinar, e não de forma independente e isolada, configura-se como um dos grandes desafios da educação para a sustentabilidade, pois se esbarra em toda uma estrutura curricular que temos nas universidades.

A promoção da interdisciplinaridade como uma condição para a educação da sustentabilidade tem encontrado muita resistência nas instituições, por razões tanto administrativas como pela relutância de os docentes formados em uma visão disciplinar se engajarem com a interdisciplinaridade e com abordagens mais práticas relacionadas com a educação para a sustentabilidade (Jacobi, Raufflet e Arruda, 2011, p.33).

Neste contexto, no qual a dificuldade de tratar a sustentabilidade de forma integrada, contínua e interdisciplinar está presente dentro das salas de aula, as instituições de ensino superior (IES) passam a desempenhar um papel fundamental na promoção da sustentabilidade, tanto em seus projetos de *greening seus campi*, incluem a sustentabilidade em suas práticas pedagógicas e transformam a universidade em um espaço de aprendizado para a sustentabilidade.

Recentemente, diversas IES têm aceitado os desafios da Educação para a Sustentabilidade, adotando políticas sustentáveis, modificando seus currículos e criando planos de gestão sustentáveis (RUPPEL, 2012).

Mas além das instituições de ensino, alguns autores defendem o envolvimento de diferentes *stakeholders* neste processo. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) colocam a inclusão e a participação de uma gama de *stakeholders* como um dos grandes desafios da educação para a sustentabilidade.

A participação de diferentes atores na promoção do ensino da sustentabilidade já é reconhecida na literatura. Aliado a este fato, existe o interesse de uma instituição financeira, um *stakeholder* externo à universidade como o Banco Santander, em promover ações que busquem fomentar práticas de ensino em prol da sustentabilidade. Sendo assim, torna-se interessante analisar o que os diferentes autores descrevem sobre o papel destes agentes no contexto da

educação para a sustentabilidade para compreender qual o intuito e o papel do Banco Santander em promover uma iniciativa como esta.

## 2.4 ATORES RELEVANTES NA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

### 2.4.1 O papel das IES e o envolvimento dos *stakeholders*

Conforme mencionado anteriormente, o papel das IES foi destaque durante a Rio+20, quando colocou como uma das ações propostas no documento “O Futuro que nós Queremos”, apoiar as instituições de ensino superior dos países em desenvolvimento.

Com o objetivo de que essas IES desenvolvessem pesquisas, projetos e programas inovadores para o desenvolvimento sustentável, visando a cobrir as lacunas de competências necessárias para o avanço nacional dos objetivos do desenvolvimento sustentável, a *Rio+20* traz uma visão para muito além das políticas de gestão ambiental dos centros universitários e do ‘esverdeamento’ de seus *campi*.

Na medida em que as instituições de ensino superior são responsáveis por educar e treinar futuros tomadores de decisão, elas desempenham um papel fundamental na construção de sociedades mais sustentáveis. Como instituições de ensino, elas têm a missão de promover o desenvolvimento através de pesquisa, ensino, disseminação de novos conhecimentos e *insights* para seus alunos construírem as suas próprias capacidades (UNESCO, 2013).

As universidades têm sido reconhecidas como instituições-chave nesse processo de compreensão das questões ambientais e sociais, bem como responsáveis pela criação de soluções sustentáveis para o futuro (WRIGHT, 2013), pois desempenham um papel crucial na formação da conscientização, do conhecimento, das habilidades e dos valores necessários para criar um futuro mais justo e sustentável, capacitando os futuros profissionais a desenvolverem, liderarem, administrarem, ensinarem e influenciarem a sociedade. O ensino superior é a única entidade que tem liberdade acadêmica, massa crítica e uma gama de habilidades para desenvolver novas ideias, discutir sobre a sociedade e seus desafios e envolver-se em uma vigorosa experimentação da vida sustentável (CORTESE, 2003), ainda, são as únicas instituições equipadas para conduzir

novos caminhos em termos de preparar futuros líderes para trabalharem com as questões da sustentabilidade (CUSICK, 2008).

Para McNamara (2008), as instituições de ensino superior do mundo estão sendo chamadas para liderar esforços no sentido de tornar os alunos preocupados com questões ambientais e apoiar o desenvolvimento de inovações sustentáveis e as universidades já estão respondendo a esse chamado iniciando ou expandindo os programas de pesquisa ambiental, integrando a sustentabilidade em todo o currículo, adotando operações sustentáveis e construindo instalações “verdes”.

No entanto, as IES por si só, como entidades, não são capazes de promover a mudança necessária, tornando-se fundamental a inserção e o engajamento de diversos atores neste ambiente, pois como defende Cortese (2003) as universidades estão inseridas em um sistema totalmente integrado entre educação, pesquisa, operações internas e comunidade, e todas as partes deste sistema são essenciais para a obtenção de uma mudança transformativa (Figura 2).

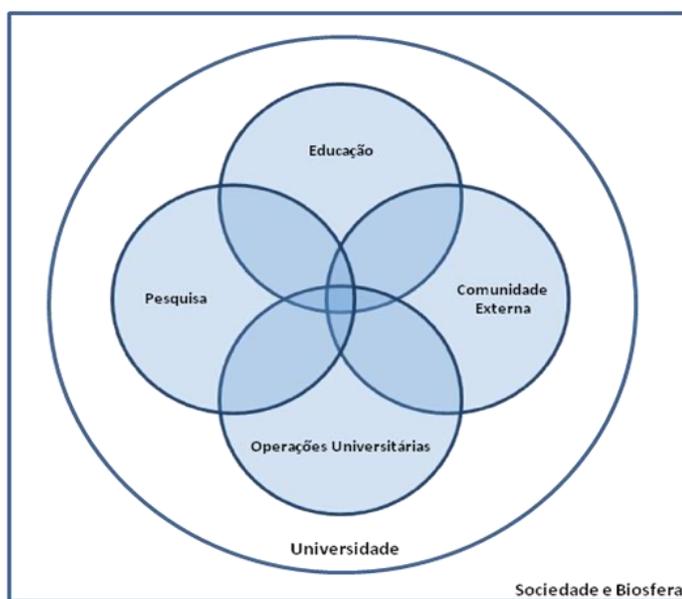


Figura 2: Sistema integrado do modelo de educação para a sustentabilidade  
Fonte: adaptado de Cortese (2003)

Cortese (2003) afirma que as universidades devem ser capazes de compreender e articular a necessidade e as vantagens das IES sendo líderes na criação de uma sociedade sustentável para

uma ampla variedade de stakeholders, que podem ser internos - incluem o pessoal do administrativo e o alto escalão da universidade, corpo docente, funcionários do operacional, estudantes, e externos - como, por exemplo, pais, ex-alunos, comunidades locais e regionais, futuros empregadores, financiadores de ensino e pesquisa, entre outros.

Vale destacar que o foco deste trabalho está na educação e na comunidade externa (*stakeholders* externos) da figura apresentada acima. Sendo assim, para facilitar a compreensão de como este trabalho analisou na prática os aspectos levantados por Cortese (2003), o quadro abaixo buscou mostrar esta relação.

	<b>Aspectos defendidos por Cortese (2003)</b>	<b>Aspectos analisados neste trabalho</b>
<b>Educação</b>	O conteúdo da aprendizagem requer sistemas interdisciplinares e professores com boa formação, pois se IES tiverem uma base de conhecimento compartimentalizado, sem conexão com esse sistema integrador, isso resultará em encarar os desafios interdependentes como separados, hierárquicos e competitivos, e não de forma integrada;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os professores apresentaram propostas interdisciplinares?</li> <li>✓ Os professores tinham formação específica para tratar do tema da sustentabilidade?</li> </ul>
	O contexto de aprendizagem deve construir uma interdependência entre homem e meio ambiente, valores e ética como parte integrante, contínua e central de todas as disciplinas;	✓ Os professores trouxeram aspectos como valores e ética para o debate em sala de aula?
	O processo de educação deve enfatizar uma aprendizagem ativa e experiencial, baseada na investigação e nos problemas do mundo real, solucionando os problemas enfrentados pelo campus da universidade, pela comunidade, governo e indústria;	✓ Os professores propuseram atividades participativas e vivenciais que colocavam o aluno em contato com o mundo real?
<b>Comunidade Externa</b>	A formação de parcerias com comunidades e empresas locais e regionais visando torná-las socialmente vibrantes, economicamente seguras e ambientalmente sustentáveis é parte fundamental do sucesso do ensino superior, pois faculdades e universidades têm a obrigação de apoiar as comunidades locais e regionais, garantindo benfeitorias para as mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Houve algum engajamento social com propostas voltadas à comunidade ou às empresas?</li> <li>✓ Qual a relevância da realização do concurso na promoção do ensino da sustentabilidade, sendo o Santander um <i>stakeholder</i> externo? Qual a sua intenção ao realizar um concurso como este?</li> </ul>

**Quadro 1** - Relação entre os aspectos levantados na teoria e na prática  
Fonte: elaborado pela autora

Complementando a ideia de Cortese (2003), Wright e Horst (2013) defendem que o desenvolvimento sustentável requer o engajamento e cooperação de diferentes escalas e por todos os *stakeholders*, e a educação no ensino superior é vista justamente como um poderoso

instrumento de mudança, pois é por meio da universidade que se consegue essa conexão entre os atores envolvidos.

Esta pesquisadora buscou mostrar a importância do envolvimento de diferentes atores nas IES. Após realizar vários estudos em diversas IES dos EUA e Canadá, identificou alguns temas emergentes, que apesar de variarem bastante de instituição para instituição, são comuns às políticas institucionais das universidades analisadas. Entre os temas encontram-se operações sustentáveis, por meio da qual as organizações buscam promover ações verdes como economia de energia, reciclagem, redução de desperdícios; apoio ao desenvolvimento de pesquisas voltadas ao tema da sustentabilidade; alcance público que envolve aplicar o conhecimento desenvolvido dentro da universidade para resolver problemas da comunidade; e parceria com governo, ONG's e indústria. Assim, a universidade se relaciona com inúmeros atores internos e externos que irão engajar-se e influenciar todo o processo de mudança de uma IES em prol da sustentabilidade (WRIGHT, 2002; 2004).

Cusick (2008) depois de uma pesquisa realizada em uma universidade do Havaí que buscava operacionalizar a sustentabilidade, concluiu que a educação para a sustentabilidade demanda colaboração e suporte dos funcionários da área administrativa, funcionários ligados ao ensino, servidores, estudantes, além da própria comunidade. Estes stakeholders beneficiam-se mutuamente na medida em que as IES tem o dever de promover benefícios para toda a comunidade (CUSICK, 2008; CORTESE, 2003).

Com resultados semelhantes aos de Cusick (2008), McNamara (2008) desenvolveu um estudo em 86 faculdades e universidades dos EUA que estavam implementando programas de sustentabilidade, no qual buscou identificar os fatores essenciais para iniciar e liderar mudanças para promover a sustentabilidade nas IES e qual o processo das IES para atingir esse objetivo. Os resultados mostraram que buscar um engajamento de todos os atores envolvidos, ou seja, trazer a equipe administrativa, operacional e instrucional para compartilhar suas ideias e objetivos com os estudantes e os membros da comunidade, fomenta a colaboração e a aprendizagem para a sustentabilidade através do campus.

Conforme já foi citado anteriormente, um *stakeholder* que pode apresentar influência na inclusão da educação para a sustentabilidade nos currículos das universidades são as associações profissionais, no Brasil conhecidas como Conselhos Regionais. Segundo Babylon Ltda (2009 apud Thomas, Hergarty e Holdsworth, 2012, p. 843) “uma associação profissional é uma

organização, geralmente sem fins lucrativos, que existe para promover uma profissão em particular, para proteger tanto os interesse público quanto o interesse dos profissionais”.

O Conselho Regional de Administração (CRA) de São Paulo afirma que o crescimento da economia brasileira e o impacto positivo sobre a carreira de administrador exige o trabalho de profissionais capazes de proporcionar condições organizacionais cada vez mais eficazes. Diante deste cenário, além das áreas primordiais de atuação do administrador, administração geral, recursos humanos, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, entre outros, o CRA-SP tem se posicionado e levado aos profissionais temas como sustentabilidade, criação e inovação, envolvendo, é claro, as novas tecnologias (CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2013).

Neste sentido, observando que a sustentabilidade é citada pelo conselho, as universidades, responsáveis por formar os alunos que serão os futuros membros destas associações profissionais, podem atuar, em parceria com o governo, como inovadoras neste contexto do desenvolvimento sustentável e desempenhar um papel importante na estruturação dos currículos dos programas universitários.

Outro *stakeholder* citado se refere às organizações empresariais ou industriais. Ressaltando a relação entre esses atores, Grennspon (2008) destaca a importância da formação dos administradores para as organizações, as quais necessitam cada vez mais de profissionais capacitados para lidarem com as complexidades existentes dentro da estrutura empresarial. Esta relação se torna mais evidente quando se trata de integrar a sustentabilidade nos currículos das escolas de negócios, de forma que as ferramentas aprendidas possam ser usadas no dia-a-dia das empresas, afinal cada vez mais as empresas reconhecem as vantagens de adotar conceitos de sustentabilidade como base de suas praticas de negócio, preocupando-se com os impactos sociais, ambientais e econômicos que promovem.

A autora enfatiza que é no ambiente das universidades que se torna possível disseminar novos paradigmas e facilitar o processo de aprendizagem, e esta relação acaba tornando-se excepcionalmente forte quando se trata de recrutamento, pois as universidades ensinam aos estudantes aquilo que é requerido pelas empresas de recrutamento e pelas organizações que vão contratar aqueles profissionais. Por isso, esse contato entre academia e empresas deve ser mantido para assegurar que as universidades compreendam o que as empresas irão exigir de seus

futuros administradores e insiram estas novas exigências no conteúdo de formação destes alunos (GREENSPOON, 2008).

A preocupação das IES como fomentadores do ensino ultrapassa a perspectiva da operacionalização das estruturas físicas das universidades em busca de projetos mais verdes, mas sim, busca uma mudança em todo o projeto pedagógico e uma transformação das disciplinas a fim de fazer os alunos pensarem de forma macro, dentro de um sistema integrado e considerando todos os atores envolvidos.

Mesmo assim, toda a discussão apresentada acima se estabelece no campo teórico, tornando o discurso muito genérico. Os diversos estudos apontam para importância da inserção e do engajamento de diversos atores, mas são poucos os estudos empíricos que mostram como essa relação pode ser estabelecida.

Yarime et al (2012) buscam trazer alguns exemplos sobre essa relação entre IES e *stakeholders*. Segundo os autores, nos EUA, a relação de parceria entre universidades e indústria se concretiza pela obtenção de patentes de produtos ou serviços, principalmente no que se refere à indústria farmacêutica e de biotecnologia. Essa relação acaba se tornando uma grande oportunidade para que os resultados das pesquisas acadêmicas sejam convertidos em ganhos financeiros para a universidade, e também convertidas em resultados benéficos para a sociedade na medida em que novas tecnologias, remédios e procedimentos são descobertos na área da saúde.

Outro exemplo apresentado por Yarime et al (2012) refere-se ao “*Urban Reformation Program for the Realization of a Bright Low Carbon Society*”, projeto iniciado em 2010 na Universidade de Tóquio, campus da cidade de Kashiwa, e tem como objetivo promover ações sustentáveis que visem a redução da emissão de carbono e melhorar as condições de vida dos cidadãos idosos, por exemplo.

A pesquisa é conduzida por diferentes grupos, cada um especializado em um tema específico: energia, mobilidade urbana, agricultura, planejamento urbano e sistema de informações. O projeto conta com parceiros como a Universidade de Tóquio, o governo local, empresas locais, ONG`s e membros da comunidade.

Cada parceiro tem uma função no projeto. A prefeitura da cidade de Kashiwa garante acesso aos dados e assistência no que se refere a questões legais; empresas privadas e ONG`s oferecem consultoria e suporte na tomada de decisões estratégicas e fornecem assistência técnica

e instalações; membros da comunidade facilitam e estimulam a participação de outros membros da comunidade.

Ficou evidenciada a preocupação por parte da literatura em estabelecer a colaboração e o *networking* entre IES com os diferentes *stakeholders* (YARIME et al, 2012). Entendida a importância dessa relação, buscou-se fazer um mapeamento das ações práticas propostas por diferentes grupos que divulgam seus trabalhos na internet e que vem fomentando a discussão sobre a Educação para a Sustentabilidade no Ensino Superior a fim de compreender a natureza da discussão que estes grupos propõem.

Neste sentido, o próximo tópico traz exemplos práticos de grupos que buscam auxiliar as IES a incorporarem a sustentabilidade em todo o sistema que a envolve: educação, pesquisa, operações internas e comunidade externa.

#### **2.4.2 Exemplos de grupos que fomentam a discussão em prol da sustentabilidade**

Foram identificados oito grupos que discutem a educação para a sustentabilidade no ensino superior, no sentido de capacitar pessoas para liderarem ações e propostas para o desenvolvimento sustentável. Estes grupos estão localizados na América do Norte, Oceania, Europa e Ásia. Uma breve análise das características, objetivos, projetos e propostas de cada um destes grupos é apresentada no quadro a seguir.

	Grupos	O que é?	Objetivos	Como busca promover a sustentabilidade?
América da Norte	AASHE	Associação de colégios e universidades, localizado no Colorado, EUA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacitar o ensino superior para liderar a transformação para a sustentabilidade;</li> <li>✓ Apoiar as IES para que elas atinjam seus objetivos em sustentabilidade;</li> <li>✓ Fornecer desenvolvimento profissional e uma rede de apoio para que as instituições de ensino superior avancem em suas ações de sustentabilidade em todos os sentidos, da governança e das operações para a educação e pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aumentar o impacto sobre a sustentabilidade no ensino superior e a compreensão de sustentabilidade e sua relevância para os interessados de ensino superior;</li> <li>✓ Liderar a transformação das práticas educativas e currículo para garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos, habilidades e disposições para enfrentar os desafios de sustentabilidade e liderar a avaliação e elaboração de relatórios de métricas de sustentabilidade no ensino superior com a finalidade de conduzir melhorias em práticas sustentáveis .</li> <li>✓ Criar uma comunidade diversificada engajada no compartilhamento de ideias e práticas promissoras.</li> </ul>
	Second Nature	Comunidade sem fins lucrativos localizada em Boston, no estado de Massachusetts.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criar uma sociedade sustentável transformando a educação superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fornecer apoio a IES que tenham como objetivo tornar saudável, justo e sustentável, a base de toda a aprendizagem e prática no ensino superior;</li> <li>✓ Desenvolver uma nova estrutura no qual o setor e as instituições individuais operem como comunidades integradas, que ensinam, pesquisam e modelam uma sustentabilidade social e ecológica, dentro de comunidades locais, regionais e globais;</li> <li>✓ Expandir o conceito de EpS dentro desta visão holística e transformativa voltada para a ação e para mudança;</li> <li>✓ Incentivar e oferecer suporte a iniciativas nacionais e programas destinados a reorientar o setor de ensino superior.</li> </ul>

continua

continuação

<b>Europa</b>	<b>COPERNICUS Alliance</b>	Rede Europeia de Instituições de Ensino Superior que promove a aprendizagem transformacional e a mudança para o desenvolvimento sustentável no setor do ensino superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reorientar programas de ensino superior e de pesquisa para o desenvolvimento sustentável;</li> <li>✓ Promover melhores práticas em matéria de gestão sustentável dos campi universitários;</li> <li>✓ Construir parcerias com empresas, órgãos governamentais e sociedade civil para o progresso da sustentabilidade a nível local e global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar intercâmbio e aumentar os conhecimentos sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável entre o ensino superior europeu e organizações de estudantes que trabalham para a sustentabilidade;</li> <li>✓ Promover a Educação Superior para o Desenvolvimento Sustentável na elaboração das políticas europeias;</li> <li>✓ Disseminar ferramentas para a integração da sustentabilidade no ensino superior.</li> </ul>
	<b>HEA</b>	É uma organização nacional e independente, financiada por quatro instituições de ensino superior do Reino Unido, que busca a excelência da aprendizagem e docência no ensino superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoiar a comunidade de ensino superior, a fim de melhorar a qualidade e o impacto da aprendizagem e do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contribuir para o desenvolvimento de políticas;</li> <li>✓ Fornecer liderança estratégica para a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) no setor ensino superior;</li> <li>✓ Capacitar indivíduos, comunidades e instituições para que consigam incorporar em seus currículos e ações pedagógicas o DS;</li> <li>✓ Desenvolver parcerias estratégicas e operacionais com os principais stakeholders de todos os setores: negócios, profissionais e comunidade.</li> </ul>
<b>Oceania</b>	<b>ARIES</b>	Centro de pesquisa, consultoria e educação da Universidade Macquarie, sem fins lucrativos, localizado em Sydney na Austrália.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apoiar a mudança para o desenvolvimento sustentável nas esferas do governo, empresas e comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Possui uma abordagem colaborativa para uma mudança nos padrões de gestão, no engajamento de stakeholders e no desenvolvimento organizacional;</li> <li>✓ Capacitar pessoas para a mudança;</li> <li>✓ Ir além de apenas fornecer informações sobre sustentabilidade: seu objetivo final é a ação e a mudança, e não apenas o acúmulo de conhecimento;</li> <li>✓ Diferentes atores participando ativamente dos projetos, tomando decisões e detendo poder para auto-mobilizar e criar mudanças em seu próprio contexto.</li> </ul>

Ásia	ELIAS	Grupo responsável por apoiar as IES e escolas de pós graduação japonesas	✓ Desenvolver lideranças para o DS	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proporcionar aos alunos, futuros gestores de empresas, oportunidades para desenvolverem as habilidades necessárias para que sejam capazes de traçarem novos caminhos para o desenvolvimento sustentável;</li> <li>✓ Promover uma compreensão mais profunda da conservação ambiental e da sustentabilidade.</li> </ul>
	IESD	Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente, criado na Universidade Hindu Banaras, localizada na cidade de Varanasi, na Índia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover o ensino, pesquisa e extensão relevantes para o desenvolvimento sustentável da Índia, levando a um futuro que extermine a pobreza e sustente uma gestão eficiente e equitativa dos recursos naturais do país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalhar em uma abordagem interdisciplinar para aumentar o nível de gestão ambiental e da educação para o desenvolvimento sustentável;</li> <li>✓ Desenvolver pesquisas sobre questões socialmente e economicamente sustentáveis;</li> <li>✓ Criar um fórum de discussão para fornecer uma melhor compreensão dos problemas ambientais e sociais no contexto do desenvolvimento sustentável, estimular a discussão científica e desenvolver abordagens políticas pertinentes e análises para os tomadores de decisão;</li> <li>✓ Trabalhar com agências e departamentos governamentais para desenvolver uma política nacional e implementar iniciativas de desenvolvimento sustentável.</li> </ul>
	CEE	Centro de Educação Ambiental localizado na Índia, envolvido no.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Melhorar a consciência pública e a compreensão do meio ambiente, com vista a promover a conservação da natureza e uso sustentável dos recursos naturais, levando a um melhor ambiente e uma melhor qualidade de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discutir questões ambientais para além da educação básica e tornar os universitários participantes ativos da sociedade como cidadãos, professores, tomadores de decisão e futuros líderes.</li> <li>✓ Desenvolver programas inovadores e materiais educativos para aumentar a conscientização sobre o meio ambiente e desenvolvimento sustentável</li> </ul>

**Quadro 2** – Grupos que discutem a educação para a sustentabilidade no ensino superior

Fonte: elaborado pela autora

Fazendo uma análise destes grupos, percebe-se que estão localizados em diferentes regiões do e apresentam iniciativas em faculdades e universidades do mundo todo, cujo propósito é apoiar a disseminação do conhecimento da área.

Importante salientar que, principalmente por conta das últimas catástrofes ambientais ocorridas no Japão e pelo crescente desenvolvimento econômico e populacional da China, os países asiáticos também estão muito preocupados com a questão da sustentabilidade. Conforme divulgado no documento *Vision for Environmental Leadership Initiatives for Asian Sustainability*, elaborado pelo governo japonês, os problemas ambientais e o consumismo,

resultados do rápido desenvolvimento econômico e da industrialização na Ásia, estão afetando fortemente a sustentabilidade global. Nesta perspectiva, ações urgentes são necessárias para combater tais desafios na Ásia, muito embora a preocupação com o desenvolvimento sustentável não seja exclusividade de nenhuma região do mundo.

Grupos de diferentes regiões estão fortemente sensibilizados em desenvolver ações em prol do desenvolvimento sustentável. Entretanto, não foram localizados nas buscas, grupos brasileiros que discutam a temática com este objetivo de formação de lideranças no ensino superior.

É interessante observar o avanço de grupos como estes criados ou divulgados na Internet como uma forma de disseminar boas práticas de ensino e formação de líderes para a sustentabilidade.

Considera-se, portanto, que os grupos aqui apresentados e divulgados no meio eletrônico podem servir como uma importante ferramenta de aprendizagem, por meio da qual é possível adquirir conhecimento, trocar experiências, obter informações e soluções, divulgar trabalhos e eventos, mobilizar pessoas de diferentes regiões de mundo, a qualquer momento, além de servirem como exemplo para projetos e ações e como fonte de inspiração para outros grupos que trabalhem em prol da sustentabilidade. Estudos que avaliem os resultados dessas iniciativas seriam muito apropriados.

Outro ponto observado é que todos os grupos defendem a importância da participação de diferentes atores para a efetividade de suas ações, funcionando por meio de uma ação colaborativa e engajamento mútuo de diferentes *stakeholders* entre sociedade civil, comunidades, empresas, governo, o que corrobora com as ideias apresentadas pela literatura acadêmica (CUSICK, 2008; GREENSPOON, 2008; YARIME *et al.*, 2012; WRIGHT; HORST, 2013; CORTESE, 2003; MCNAMARA, 2008).

Além da participação de diferentes atores, é interessante notar a heterogeneidade de perfil e formação entre os membros presente na maioria dos grupos. Tal iniciativa é amplamente defendida, pois oferece uma grande variedade de visões, com uma abordagem inter e multidisciplinar, trazendo maior confiabilidade à discussão (BARBIERI; SILVA, 2011; DEMAJOROVIC; SILVA, 2012; SPRINGETT, 2005; JACOBI, RAUFFLETT; ARRUDA, 2011).

A maioria dos *sites* analisados faz uso de um conjunto de ações para atingir seus objetivos: conferências, *workshops*, *newsletters*, *blogs*, redes sociais, livros, capítulos de livros, artigos, periódico, publicações, *links* relacionados, projetos para educação, vídeos, cursos, materiais de treinamento que podem ser baixados da Internet, dentre outras.

Estes grupos atestam a participação de distintos *stakeholders* em iniciativas para o avanço de ações em prol da sustentabilidade, com foco em propostas educacionais. Trata-se, portanto de um cenário institucional mundial que revela a participação de múltiplos atores no campo da educação para a sustentabilidade. Apesar das diferenças ideológicas e do alcance das iniciativas, tem-se aqui um importante cenário para refletirmos.

Entretanto, autores defendem que a colaboração ativa dos vários *stakeholders* pode apresentar alguns elementos dificultadores (YARIME *et al.*, 2012). Autores como Thomas, Hergarty e Holdsworth (2012) questionam que, mesmo tendo consciência desta necessidade e com tantos atores e debates se fortalecendo acerca do problema, a sustentabilidade ainda está demorando a ser incluída nos currículos universitários. Visualizando a importância deste debate, o próximo tópico aborda este assunto.

### **2.4.3 Desafios à implementação da sustentabilidade nas IES**

Apesar dos esforços da academia e do governo de incluir a educação para a sustentabilidade como um dos desafios do século XXI, pouco tem se caminhado nesta direção. Esta situação se dá por conta do modelo de currículo que buscamos, pois este representa um processo muito complexo de uma organização, e não serão apenas mudanças pontuais que produzirão essas mudanças.

Envolve também diversos outros elementos que precisam se encaixar, como peças de um quebra-cabeça, para ajudar a formar o cenário da universidade (THOMAS; HERGARTY; HOLDSWORTH, 2012). Pretende-se com esta discussão construir um embasamento teórico para facilitar a identificação dos principais desafios enfrentados pelos docentes do Concurso Santander.

Os elementos citados pelos autores são mudança organizacional, estratégia institucional, desenvolvimento acadêmico, desenvolvimento curricular, práticas de ensino e aprendizagem, pedagogia, *campus*, atributos dos graduados e associações profissionais.

Quanto à mudança organizacional e desenvolvimento de estratégias institucionais, considerando as universidades como organizações complexas, pesquisas mostram que, para uma mudança curricular, é fundamental uma mudança organizacional, e isso que requer investimentos e o comprometimento de todos os níveis da organização, bem como a compreensão do processo de mudança, tanto de suas influências internas (crenças e conceitos de ensino) como externas (dimensões do ambiente de trabalho e cultura organizacional).

Os professores/educadores desempenham um papel importante, pois são eles o principal apoio ao desenvolvimento das competências necessárias de um futuro gestor preocupado com as questões da sustentabilidade; por isso, também precisam estar capacitados para poder cumprir esta função. Entretanto, os modos acadêmicos e disciplinares de identidade e a própria cultura universitária precisam ser compreendidos pelos professores para informar e delinear as suas práticas de ensino.

No que se refere a currículo, práticas de ensino e aprendizagem e pedagogia, entende-se que a importância da pedagogia que dê suporte ao currículo universitário. Considerando que o termo currículo significa “[...] o conjunto de cursos de estudo de uma determinada escola, faculdade ou universidade” (MACQUARIE UNIVERSITY, 1981, *apud* THOMAS; HERGARTY; HOLDSWORTH, 2012, p.841), este conjunto deve ser composto pelas experiências de aprendizagem formais fornecidas aos estudantes, as quais, por sua vez, são a soma do conhecimento (conteúdo da matéria) que é transmitido com a compreensão do que é gerado por meio das ações pedagógicas.

O conteúdo (o que é ensinado) é importante, mas, para educação para a sustentabilidade, a pedagogia (como é ensinado) é mais importante ainda. Mesmo assim, um estudo realizado em uma universidade do Reino Unido mostrou que o termo educação para o desenvolvimento sustentável está mais relacionado com o conteúdo do que com a pedagogia. Ou seja, o foco ainda está naquilo que deve ser ensinado ao aluno e não nas ações pedagógicas utilizadas pelos docentes. Isso porque a educação para o desenvolvimento sustentável deve ser orientada para uma abordagem mais transformadora, com a educação incentivando a adoção dos princípios de sustentabilidade, ética e valores.

A pedagogia da educação para a sustentabilidade deve incentivar os educadores a explorar perguntas, questões e problemas de sustentabilidade, especialmente em contextos relevantes para os alunos e para sua comunidade.

Apesar de não haver uma abordagem pedagógica única para a educação para a sustentabilidade, o debate evidencia que os educadores devem adotar uma pedagogia que busque a aprendizagem transformadora, a aprendizagem crítica e dialógica, na qual professores e alunos aprendam, reflitam e ajam em conjunto.

Os *campi* universitários podem servir como laboratórios de aprendizagem, onde os alunos podem desenvolver projetos reais e engajarem-se em atividades que complementem sua aprendizagem formal, trazendo benefícios tanto para as universidades quanto para a comunidade.

Por meio da abordagem pedagógica apresentada, entende-se que as atribuições dos graduados implicam em alunos que desenvolvam competências, as quais serão resultado da educação para a sustentabilidade discutida em sala de aula. O fato das universidades estarem buscando o desenvolvimento destes atributos já um bom sinal, até porque os empregadores procuram competências similares nos graduandos no momento da contratação.

Segundo Thomas, Hergarty e Holdsworth (2012), para implementar a educação para a sustentabilidade (EpS) em uma universidade, será necessário considerar todos estes elementos, como também a combinação entre eles. O desafio para os envolvidos da promoção da EpS nas universidades é compreender como cada elemento se relaciona com cada instituição e como esta compreensão pode ser melhor utilizada.

Outros autores que discutem os desafios para incluir a sustentabilidade nos universidade são Wright e Horst (2013), que, em uma pesquisa recente com diversos *stakeholders* (funcionários ligados ao ensino, funcionários da área administrativa, estudantes e diretores administrativos) de várias universidades canadenses, buscaram identificar o significado que estes atores conferem ao desenvolvimento sustentável e qual o papel das universidades em criar um futuro sustentável, na tentativa de identificar, assim, as barreiras enfrentadas pelas universidades em promover o ensino sustentável.

Os autores partem da ideia de que diferentes entendimentos sobre o tema podem levar a diferentes implicações para as práticas em sala de aula, e esta acaba se tornando uma grande preocupação, na medida em que os funcionários ligados ao ensino (professores, coordenadores, diretores de curso etc.) são um grupo de grande influência na implementação da sustentabilidade

nas universidades. Sendo assim, se a universidade é reconhecida como instituição-chave na busca pela sustentabilidade, é fundamental que todos seus *stakeholders* compartilhem um entendimento comum do termo. Os resultados da pesquisa indicaram que esses grupos de funcionários ligados ao ensino têm opiniões diferentes sobre o termo ‘desenvolvimento sustentável’ e não há um entendimento consistente sobre o termo.

Nesta pesquisa, Wright e Horst (2013) identificaram que umas das barreiras que dificultam o engajamento de iniciativas sustentáveis são os custos financeiros, pois estes implicam investimentos para contratação de profissionais capacitados e em equipamentos e tecnologias. De forma semelhante, McNamara (2008) também citou o suporte financeiro como uma barreira, visto que grande parte das universidades está reduzindo seus custos, por conta do governo que diminui o repasse de verbas para pesquisas.

Em uma pesquisa realizada em 17 instituições de ensino do Brasil, Carvalho (2011) não identificou escolas de administração que tenham um projeto claro e detalhado para incluir a sustentabilidade na gestão escolar e nas práticas de ensino. Existem, sobretudo, ações pulverizadas em operacionalização, ou em pesquisa e currículos, mas nunca de forma integradora.

A autora defende ainda que as IES do Brasil pouco reconhecem seu papel de agente de mudança em prol da sustentabilidade, incorporando o tema em suas práticas pedagógicas apenas como uma resposta adaptativa às exigências do mercado, sob uma perspectiva meramente funcionalista e disciplinar, ainda ressaltando que, algumas IES, dentre as 17 analisadas, já apresentem uma preocupação em desenvolver nos estudantes uma postura mais crítica e transversal entre as disciplinas.

Outra pesquisa realizada por Melo (2012), com 16 docentes de seis instituições brasileiras, mostra que a presença do tema sustentabilidade no ensino e o incentivo ao desenvolvimento de projetos parte, na maioria das vezes, de um interesse pessoal do professor, não havendo iniciativas por parte das IES.

Nota-se que, no contexto brasileiro, as duas pesquisas realizadas indicaram a importância do envolvimento dos diferentes atores dentro de um sistema integrado, em que a IES, ambiente no qual esse interação ocorre, teria como responsabilidade se tornar incentivadora desse processo, o que na prática ainda não se materializou.

Em toda a literatura aqui apresentada, baseada em pesquisas nacionais e internacionais, os autores corroboram com a ideia da importância da participação de muitos atores envolvidos no processo de inclusão da sustentabilidade das universidades, atores estes que acabam se tornando barreiras e desafios a ser superados para a promoção da sustentabilidade, pois, quando há mais agentes envolvidos, existe uma tendência em considerar as peculiaridades e os interesses de cada um, o que torna o processo mais complexo.

Entre estes atores, o professor acaba tendo um papel importante, na medida em que o docente é um dos principais responsáveis por introduzir a temática em sala de aula. São os professores que apoiam o desenvolvimento das competências necessárias dos futuros gestores preocupados com as questões da sustentabilidade.

Neste sentido, a próxima seção busca compreender o que a literatura apresenta sobre a forma como a sustentabilidade é ensinada pelos professores, quais as experiências aplicadas em sala de aula, quais as estratégias de ensino utilizadas por eles e como os alunos aprendem aquilo que lhes é ensinado. A partir desta compreensão, será possível analisar se as experiências docentes apresentadas ao Concurso Santander corroboram com as práticas docentes apresentadas pela literatura.

Conforme defendem Thomas, Hegarty e Holdsworth (2012), os educadores devem adotar uma pedagogia que busque a aprendizagem transformadora, crítica e dialógica. Autoras como Kearins e Springett (2003) defendem o uso de abordagens pedagógicas para o ensino da sustentabilidade nas escolas de negócios, a partir da perspectiva crítica. A teoria crítica permite aos estudantes explorar os benefícios e limitações das práticas de negócios em curso nas empresas e considerar possibilidades de mudança.

## 2.5 O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE: REFLEXÃO CRÍTICA E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

### **2.5.1 O ensino da sustentabilidade sob a perspectiva crítica, reflexiva e engajada**

Springett (2005) defende que a educação para a sustentabilidade requer uma investigação crítica que encoraje os alunos a explorar as complexidades e implicações que envolvem a sustentabilidade, na tentativa de superar o paradigma social dominante (PSD) e a estrutura que o suporta. Para a autora, a educação formal e os currículos das universidades, em sua maioria, continuam sustentando a ideologia do PSD, apenas reproduzindo os valores e práticas insustentáveis das organizações.

Também criticando a educação tradicional, Sydow (2012) defende que esta privilegia estudantes especializados em uma área específica, o que causa uma falta de conhecimento geral aos alunos. Os estudantes não são treinados a ver como os problemas globais criam efeitos locais, enxergam os problemas de forma difundida e multifacetada e estão mais preocupados com reduzir a insustentabilidade do que reforçar os princípios do desenvolvimento sustentável.

Defende assim que, para ensinar sustentabilidade, é necessário enfatizar uma perspectiva holística, com indivíduos trabalhando em conjunto para construir uma sociedade sustentável permanente, já que, compreendendo os significados de suas ações, podem prever um futuro sustentável e criar ações necessárias para atingir a missão global do movimento sustentável (SYDOW, 2012).

Nesta perspectiva, a educação para a sustentabilidade sob a abordagem crítica tem o poder de guiar os estudantes na reflexão e na ação como pessoas engajadas no discurso sustentável e ajudá-los a trabalhar como agentes de mudança dentro das organizações e na sociedade, revendo as práticas usuais e construindo soluções sustentáveis.

A teoria crítica apresenta um suporte conceitual que contribui para pensar as práticas docentes neste campo. Kearins e Springett (2003) ressaltam três conceitos desta teoria que podem ser úteis na conexão entre o paradigma atual dominante com paradigmas mais radicais: reflexividade, crítica e ação/engajamento social.

- Reflexividade: “refere-se à importância da reflexão nas suposições que fazemos na produção daquilo que consideramos como conhecimento” (HARDY; PALMER, 1999, *apud* KEARINS, SPRINGETT, 2003, p. 193). A educação crítica para sustentabilidade tem como pressuposto estudantes pensando em valores pessoais, sociais e éticos, e em como estes valores podem influenciar suas decisões como futuros gestores. Para atingir a reflexividade, os estudantes podem, por exemplo, ser levados a pensar sobre suas decisões

de consumo, com perguntas como: eles leem o rótulo dos produtos? Sabem se os produtos que consomem estão dentro dos rigores éticos de produção? Quais escolhas éticas são feitas na manufatura, *marketing* e venda desses produtos?

- Crítica: tem foco específico nas relações de poder e ideologia. A teoria crítica parte da ideia de que a realidade em que vivemos é construída e influenciada pelas relações de poder existentes nos diferentes contextos culturais. Pensar criticamente leva os estudantes a refletir as questões de interesse próprio e legitimação, além de possibilitar a exploração de métodos alternativos para as organizações avançarem rumo à democracia e igualdade.
- Ação/engajamento social: um aspecto importante da educação para a sustentabilidade é considerar as tensões entre o individual e o coletivo. Desenvolver a ideia da cooperação e da colaboração nos estudantes é essencial para qualquer ação social. Para mobilizar os alunos em prol de um engajamento social, os estudantes podem, por exemplo, ser levados a pensar como eles podem agir de maneira mais sustentável? Como podem ajudar suas casas, comunidades e organizações a tornarem-se mais sustentáveis? Que ações podem tomar localmente e profissionalmente como agentes de mudança?

Tilbury e Wortman (2004) também advogam sobre a importância da reflexão e do pensamento crítico e sobre como o ato de refletir criticamente pode influenciar a sociedade em que vivemos. O pensamento crítico é essencial na educação para a sustentabilidade na medida em que desafia os alunos a examinar a forma como interpretam o mundo. É um processo que envolve um exame profundo das relações de poder e de consumo e das causas que levam aos principais dilemas da sustentabilidade, a fim de auxiliar os estudantes a tomar decisões em prol da sustentabilidade e fornecer novas inspirações para contribuir com a mudança em prol do movimento sustentável.

Em resumo, Tilbury e Wortman (2004) citam seis vantagens ou oportunidades de se promover o pensamento crítico nas salas de aula:

- Desafia a questionar criticamente as questões de poder e os interesses existentes por trás das instituições, governos, mídia, empresas e das pessoas;
- Desconstrói a visão socializada do mundo, ajuda a rever as próprias suposições e preconceitos e contribuiu quanto à compreensão de que as outras pessoas também veem o

mundo de maneira complexa, permitindo reconstruir uma compreensão mais profunda de como novas política, estruturas e processos sociais e econômicos podem levar em direção à sustentabilidade;

- Explora as relações de poder em comunidades, escolas e locais de trabalho e questiona as motivações, interesses e poderes por trás das hierarquias e das lideranças;
- Ajuda a identificar as causas dos problemas, em vez de apenas seus sintomas;
- Além de clarificar a ideia de valores, ajuda a explorar as influências da nossa cultura na formação de nossa própria visão do mundo;
- Dá às pessoas a capacidade de participar da mudança, tanto individual quanto coletivamente, e de desenvolver o senso de poder para serem capazes moldar suas próprias vidas.

Banerjee (2004) é outro autor que defende o ensino da sustentabilidade sob a perspectiva crítica. Embora deixe claro que não utiliza o termo ‘crítico’ baseado nos conceitos da Escola de Frankfurt, seu objetivo é levantar questionamentos sobre os modos de gestão ensinados nas escolas de negócios, desafiando a maneira de pensar e estimulando o debate entre estudantes.

Para o autor, o ensino da sustentabilidade em cursos de administração também depende de uma mudança do paradigma atual de ‘competição e consumo’ para um paradigma de ‘cooperação e de limitação de uso dos recursos’, que entenda que existem limites para o crescimento e onde predomine o debate sobre questões ambientais e sociais.

Banerjee (2004) acredita que os aspectos políticos, sociais e culturais da sustentabilidade precisam ser explorados sob a ótica da multidisciplinaridade, pois proporciona aos alunos uma visão mais sistêmica dos problemas globais e locais. Afirma que é preciso levar em consideração não apenas os interesses das organizações, mas refletir sobre o impacto que a tomada de decisão nas organizações causará em todos os níveis, individual, industrial, regional, societal, nacional ou global.

De forma semelhante à Banerjee (2004), Sterling (2001) também advoga a necessidade de uma mudança do paradigma educacional e da visão mecanicista atual para uma visão ecológica, (Quadro3) que seja capaz de desenvolver teorias e práticas sustentáveis de maneira criticamente consciente.

<b>Visão mecanicista</b>	<b>Visão ecológica</b>
<b>Aprendizagem simples</b>	Visão crítica e sistêmica
<b>Aprendizagem não reflexiva</b>	Aprendizagem reflexiva e iterativa
<b>Significado é dado</b>	Significado construído
<b>Investigação não-crítica</b>	Investigação crítica e criativa
<b>Variedade restrita de métodos</b>	Grande variedade de métodos e ferramentas
<b>Instrução passiva</b>	Aprendizagem ativa
<b>Professores como técnicos</b>	Professores reflexivos como agentes de mudança
<b>Ensino transmissivo</b>	Ensino transformativo
<b>Investigação analítica e individual</b>	Investigação apreciativa e cooperativa

**Quadro 3** – Características das visões mecanicista e ecológica

Fonte: Adaptado de Sterling (2001, p. 59)

Este autor defende que a visão mecanicista dificulta a educação para sustentabilidade, e a resposta largamente defendida pelas universidades para as questões de sustentabilidade ainda é o esverdeamento dos *campi*, que, apesar de necessário, não representa necessariamente uma postura crítica e reflexiva nos moldes que está se tratando aqui (STERLING, 2001).

Nota-se que há uma preocupação por parte dos autores em tornar o ensino mais crítico e reflexivo. As abordagens e estratégias de ensino tradicionais utilizadas pelas escolas de negócios, não conseguem desenvolver nos alunos a capacidade de enfrentar os desafios da sustentabilidade (BANERJEE, 2004; STERLING, 2001). Para isso, tornam-se necessárias mudanças no conteúdo do que é ensinado em sala de aula e na forma como é ensinado, com o intuito de atingir um grau de transformação profundo nos alunos.

Antonacopoulou (2010) é outra autora que defende um ensino mais crítico em escolas de negócios. Apesar de não tratar de sustentabilidade, ela traz questões que podem ser úteis para a discussão da reflexão crítica em administração. A autora busca explorar o que é de fato ‘ser crítico’ e qual o sentido que a reflexão crítica assume nas escolas de negócios.

Primeiro, a autora busca discutir o conceito da palavra crítica. Defende que, independentemente dos princípios epistemológicos, ontológicos e metodológicos das diversas escolas de pensamento existentes, todas elas defendem que ser crítico é promover a reflexão e questionar a própria razão e a prática, de modo que o indivíduo possa manter-se informado e responsável por suas ações. Ser crítico pode ser uma forma de questionamento, de raciocínio reflexivo e pensamento ‘disciplinado’ (ANTONACOPOULOU, 2010).

Ainda segundo esta autora, como processo, a crítica pode levar a um distanciamento das suposições e práticas existentes e fornecer força e convicção para a busca de novos significados,

novas compreensões e novas formas de viver, encorajando mudanças e progressos, evitando a acomodação. Neste sentido, a crítica encoraja uma abordagem mais integrativa que permite estabelecer conexões e novas possibilidades ainda inexploradas.

Com isso em mente, a autora acredita que estas ‘qualidades’ ou característica da crítica podem ser encontradas também na noção de reflexividade. A reflexividade refere-se à habilidade de encarar como novo aquilo que até então era familiar, como uma qualidade central da capacidade de refletir sobre a própria reflexão. Sendo assim, a reflexividade é central à crítica, assim como a crítica é central à reflexividade.

Então, a crítica reflexiva encoraja o indivíduo a questionar as formas de ver, as perspectivas existentes, os argumentos e proposições, o senso comum, as suposições dominantes e os interesses pessoais, levando a um repensar sobre as práticas ensinadas nas escolas de negócios e reproduzidas pelas organizações. Em cursos de administração, pode ser considerada uma plataforma para a integração de uma análise crítica da gestão, isto é, do pensamento acadêmico em relação às experiências práticas dos profissionais da gestão de negócios (ANTONACOPOULOU, 2010).

Muito do que se discute sobre a importância da reflexão crítica em cursos de administração está na ideia de oferecer a oportunidade para pensar sobre o aprendizado e desenvolvimento, criando um espaço de reflexão e consolidação das experiências e buscando explorar as interconexões entre as experiências das teorias administrativas com as práticas gerenciais.

O que os autores aqui apresentados defendem é que refletir criticamente pode guiar as pessoas por caminhos que levam a ação colaborativa, e na ótica dos cursos de administração, pode levar os futuros administradores a pensar de maneira mais global e holística em prol de ações mais sustentáveis que defendam os interesses de atores envolvidos, e não apenas para aumentar a capacidade dos indivíduos de encontrarem soluções para práticas insustentáveis. Além disso, é preciso desenvolver nos futuros administradores a capacidade de refletir e questionar criticamente os fatos que envolvem as complexidades subjacentes à sustentabilidade (STERLING, 2001; KEARINS; SPRINGETT, 2003; TILBURY; WORTMAN, 2004; BANERJEE, 2004; SPRINGETT, 2005).

Jordi Segalàs e Didac Ferrer-Balas são autores que tem muitos artigos publicados sobre o ensino da sustentabilidade na educação superior. Apesar dos autores focarem em cursos de

engenharia, os princípios identificados e analisados por eles podem ser aplicados em qualquer curso superior. Em um artigo publicado em 2012, Segalàs, Mulder e Ferrer-Balas (2012) analisaram diversas propostas pedagógicas do ensino da sustentabilidade em universidades de engenharia e relacionaram os seguintes aspectos:

- Pensamento crítico: destaca-se a importância de um processo mental de discernimento e análise por um ponto de vista baseado em mentes mais abertas;
- Pensamento sistêmico: considerar as políticas, ações e mudanças que influenciam todo o sistema;
- Inter e transdisciplinaridade: levar em consideração a participação dos diferentes profissionais e o envolvimento dos *stakeholders*;
- Valores e éticas: são vistos como o principal componente para mudar as atitudes pessoais e profissionais no engajamento em prol do desenvolvimento sustentável.

Pelo que foi visto, os aspectos levantados por Segalàs, Mulder, Ferrer-Balas (2012) são semelhantes aos apresentados pelos teóricos que defendem o ensino da sustentabilidade por uma perspectiva mais crítica.

Apesar de reconhecido como a educação para a sustentabilidade deve ser incorporada às práticas pedagógicas, mesmo assim, sua incorporação nos currículos formais, como instrumento que estimule os indivíduos à reflexão, ao pensamento crítico e à ação, ainda tem se mostrado uma tarefa bastante complexa nos mais diferentes campos de conhecimento (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012).

No entanto, os docentes estão tentando superar esse desafio buscando qualificar os alunos para um posicionamento crítico, fazendo uso de práticas educativas centradas na formação crítica dos sujeitos, visando a uma mudança de comportamento e atitude e buscando estratégias pedagógicas voltadas para uma aprendizagem dialógica, reflexiva, capaz de propor respostas sustentáveis para o futuro (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA; 2011; SPRINGETT, 2005).

Neste sentido, alguns estudos nacionais e internacionais mostram experiências docentes que buscam a inclusão da sustentabilidade em suas práticas de ensino, assunto que será tratado no próximo tópico.

### 2.3.1.1 Experiências docentes e estratégias de ensino em escolas de negócios

Conforme mencionado anteriormente, Kearins e Springett (2003) são autoras que defendem o ensino da sustentabilidade a partir de uma visão mais crítica. Nesta direção, desenvolveram um curso que tem como objetivo fornecer aos estudantes uma compreensão crítica da relação estabelecida entre sustentabilidade e os processos de gestão de negócios que permeiam as organizações, além de conscientizarem os alunos sobre a necessidade da mudança de paradigma nas organizações e prepará-los para tomarem seu papel como agentes de mudanças neste contexto (SPRINGETT, 2005). O curso é estruturado a partir de uma abordagem pedagógica baseada na ação e todos os exercícios realizados visam a desenvolver em seus alunos a reflexividade, crítica e engajamento social.

Para as autoras, a reflexividade é desenvolvida em exercícios como o *continuum*, no qual os alunos são levados a pensar sobre seu nível de consciência ambiental, o que ele representa e quais são seus objetivos com o curso. Uma linha imaginária é desenhada na sala, e os alunos se posicionam nesta linha de acordo com seu conhecimento sobre as questões da sustentabilidade, começando com o nível mais baixo de entendimento (nível atual) e terminando com o conhecimento desejado (KEARINS; SPRINGETT, 2003).

Durante o curso, os alunos são estimulados a buscar informações na literatura, a discutir com o colega mais próximo e a participar de discussões em grupo facilitadas pelo professor, para assim, tomarem novas posições nessa ‘linha’ do conhecimento. Ao final do curso, os alunos são estimulados a refletir sobre o que foi aprendido durante ele.

Para estimular a crítica, Kearins e Springett (2003) exploram atividades como o *timeline*, exercício que tem como objetivo mostrar aos alunos como os valores mudam ao longo do tempo, o que, segundo as autoras, é uma importante perspectiva para a compreensão dos preceitos dos negócios e do desenvolvimento sustentável.

O objetivo é fazer os alunos entenderem que os valores individuais que carregam e que influenciam na adoção de práticas de negócios podem não estar em consonância com os preceitos da sustentabilidade, e que tais valores, dados como corretos, podem ser modificados. Por meio deste exercício, além da reflexão, os alunos são encorajados a compartilhar, investigar e criticar.

Outro exercício para estimular a reflexão e a crítica é a realização de mapas mentais, por meio do qual os alunos podem compreender aquilo que aprenderem ao longo do curso. Além disso, os estudantes tem maior compreensão sobre as escolhas que fazem como indivíduos engajados na reflexividade e crítica, e se conscientizam sobre a necessidade de agirem como agentes de mudanças, mesmo que agora estejam mais conscientes dos desafios e dificuldades que podem enfrentar (KEARINS; SPRINGETT, 2003).

Em outra atividade do curso, os alunos selecionam locais para visitar, como um aterro sanitário. Por meio desta experiência, vivenciam a realidade do processo de gestão de resíduos, levando a um processo de autorreflexão sobre sua contribuição como cidadãos na geração do lixo. Com o mesmo propósito de estimular a reflexão, os alunos têm a oportunidade de criar soluções para os problemas reais dos *campi* e da comunidade e são desafiados a desenhar um processo por meio do qual a universidade possa repensar suas políticas ambientais em termos de sustentabilidade.

Para as autoras, estas atividades têm o poder de promover o engajamento social, na medida em que proporcionam aos estudantes conhecerem problemas do mundo real e levarem em consideração os diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos da sustentabilidade na busca de soluções sustentáveis.

Com o propósito de fazer os alunos refletirem sobre seu papel como futuros gestores preocupados com as questões do desenvolvimento sustentável, outros cursos foram criados buscando o desenvolvimento de uma visão mais crítica da sustentabilidade e de sua relação com as práticas de negócios.

Welsh e Murray (2003) apresentam um curso interdisciplinar que utiliza uma abordagem pedagógica crítica. O chamado *Ecollaborative* é um formado por estudantes de administração, desenho industrial e por estudiosos da área ambiental que criam ou redesenham um produto de uma organização usando os princípios do desenvolvimento sustentável.

Vale ressaltar que, apesar dos autores utilizarem a abordagem pedagógica crítica, com princípios epistemológicos, ontológicos e metodológicos de outra escola de pensamento, conforme apontado por Antonacopoulou (2010), o curso tem como objetivo desenvolver a reflexão crítica, e, por isso, está sendo apresentado neste trabalho.

Os autores defendem que existem dois atributos que fazem o curso se tornar um vantajoso modelo para o ensino da sustentabilidade: a estrutura da experiência colaborativa e a pedagogia empregada.

A estrutura do curso é similar às encontradas nos programas de administração; entretanto, os autores acreditam que a forma como ele ocorre difere da pedagogia tradicional. As técnicas de *brainstorming*, por exemplo, são similares, mas quando o curso promove a interação de indivíduos de diferentes áreas (*designers*, responsáveis pelo desenho do produto e administradores, responsáveis pelo plano de negócios), eles aprendem que as habilidades são similares, mesmo que os objetivos sejam diferentes, e percebem quão incompleta cada habilidade é concebida de forma isolada. Ou seja, no momento desta colaboração interdisciplinar, é destacado o trabalho em equipe e o engajamento entre diferentes atores.

O curso ocorre em uma sala, uma espécie de estúdio, que, segundo os autores, é altamente interativo e permite promover a troca entre os alunos. Todo o trabalho que vai sendo construído e desenvolvido (imagens, esboços, projetos) pelos times é pendurado nas paredes do estúdio para facilitar a inspiração e a troca de informação.

O curso fomenta práticas reflexivas como base para o aprendizado e se desdobra em três estágios de reflexão: reflexão antecipada, reflexão atual e reflexão retrospectiva.

O primeiro estágio (reflexão antecipada) normalmente ocorre antes de curso iniciar oficialmente. Os alunos interessados se inscrevem, e, depois da admissão, recebem uma lista com indicações de leitura que fornecerão uma compreensão geral dos conceitos sobre estudos ambientais, *design* e gestão.

O segundo estágio (reflexão atual) é o momento no qual os estudantes reúnem suas experiências com o intuito de compartilhá-las com cada um dos participantes e com o cliente do produto. São realizados encontros para discussão do projeto e sua avaliação crítica, que ocorrem em intervalos de tempo do começo ao fim do projeto. Segundo os autores, esta forma de avaliação, que normalmente não aparece nos cursos tradicionais de administração, se dá por meio de trocas positivas de ideias, com o objetivo de promover uma reflexão e assimilação do ponto de vista dos vários *stakeholders*, para criar uma solução ótima para o produto.

No terceiro estágio (reflexão retrospectiva), os alunos são convocados a manter um jornal no qual escrevem sobre sua *performance* e os *insights* obtidos por meio do processo, vivenciando suas ideias e frustrações. O propósito é permitir que os estudantes reflitam sobre o processo de

seu próprio time, consolidem e integrem seu aprendizado. Também é uma oportunidade para os professores monitorarem o desempenho de cada time.

O curso termina com uma apresentação final e críticas sobre a solução proposta para o produto (*redesign*), novas sugestões de manufatura e uma revisão de plano de negócios e de *marketing*. Desta forma, os alunos têm mais de uma oportunidade para a reflexão retrospectiva.

O Ecollaborative busca não apenas identificar como as questões de gerenciamento ambiental são desenhadas, produzidas, difundidas e transformadas no contexto do desenvolvimento de produtos, mas, também, compreender como estas questões são gerenciadas dentro de uma organização específica.

Welsh e Murray (2003, p. 228) advogam que muitos teóricos da administração discutem a pedagogia crítica, focando em como criar salas de aula que desafiem os estudantes a questionar, reconhecer relações de poder, engajar-se com outros estudantes em esforços colaborativos para refletir criticamente sobre as redes de relações e considerar alternativas para a transformação destas redes. Muito embora as definições de pedagogia crítica se diferenciem, existem alguns aspectos em comum: (1) descentralização, (2) ultrapassagem das fronteiras das disciplinas, (3) problematização dos conceitos e (4) orientação ativa.

1. Descentralização: descentralizar uma sala de aula significa mais do que trocar uma centrada no professor por outra baseada no estudante; refere-se a ter professores e estudantes compartilhando a mesma base epistemológica e engajados em uma jornada comum. Os estudantes começam a enxergar o trabalho do colega da outra área de forma diferente, entendendo que cada um está ali apenas com o objetivo de desempenhar seu trabalho com êxito e colocar em prática suas habilidades, e, não, para criar obstáculos para os colegas. O objetivo é criar espaços onde os estudantes começam a depender de seu próprio conhecimento e experiência. À medida em que eles tentam obter mais informação e conhecimento de cada área, começam a engajar-se em um processo de autorreflexão crítica. Esta é a essência da experiência de um estúdio interdisciplinar.
2. Ultrapassar as fronteiras disciplinares: significa criar um espaço onde os domínios de cada disciplina se sobreponham e interajam. Expor os estudantes a um leque de possibilidades e disciplinas e engajá-los na crítica possibilita que se tornem sensíveis às questões sociais e políticas. Trabalhando dentro deste espaço, os alunos podem ter um discurso que é

fundamentalmente crítico. No curso, os alunos têm a oportunidade de analisar as práticas adotadas pela indústria, e, após uma reflexão sobre estas práticas, podem desenvolver práticas mais sustentáveis.

3. Problematização de conceitos: os autores defendem a ideia da ‘complicação’ dos problemas, que significa aumentar a variedade pela qual compreendemos os acontecimentos, ou seja, significa ver e interpretar os eventos por mais de uma perspectiva e dificultar a forma como interpretamos os acontecimentos. Partindo desta ideia, na pedagogia crítica, o processo de ‘complicação’ ocorre por meio da problematização, quando os interesses de determinadas pessoas em situações específicas são representados e organizados por um esquema conceitual ou por um problema. No curso, os estudantes lutam com uma variedade de peças como se procurassem identificar os valores e perspectivas subjacentes aos diferentes tratamentos da questão. Quando os estudantes problematizam uma questão, eles se tornam produtores ativos de conhecimento, e não apenas receptores passivos. Em vez de articular o significado em das teorias existentes, os estudantes passam a teorizar sua própria experiência dentro do contexto no qual estão inseridos.
4. Condução/orientação ativa: os alunos são conduzidos por processos de participação ativas durante todo o curso, quando têm a oportunidade de engajar-se em um diálogo com os clientes ou quando discutem o projeto com os outros participantes por exemplo. Para os autores, na perspectiva crítica, os estudantes adquirem uma maior capacidade de ação.

Apesar dos autores fazerem uso do termo pedagogia crítica, pertencente a uma escola de pensamento diferente da teoria crítica na qual se apoiam Kearins e Springett (2003), o *Ecollaborative* é um curso colaborativo, interdisciplinar, cujo objetivo é demonstrar como a abordagem utilizada pode encorajar uma reflexão crítica e promover melhor práticas de negócio. Este artigo de Welsh e Murray (2003) traz uma descrição do curso e de como ele é conduzido, mas não entra em detalhes sobre o papel do professor ou dos monitores, muito embora os autores deixem pistas que indicam que o professor é responsável por estimular todas as etapas de reflexão dos alunos (antecipatória, atual e retrospectiva), além de direcionarem para as ações e monitorarem o desempenho dos alunos.

Outro exemplo que busca apresentar um curso que tenha como objetivo mudar a maneira dos estudantes pensarem o engajamento com a sustentabilidade sob diferentes perspectivas é apresentado por Stubbs e Cocklin (2008).

Os autores apresentam uma estrutura utilizada no ensino da sustentabilidade para estudantes de MBA da Universidade de Monash na Austrália, que tem como objetivo desafiar os pontos de vista dos alunos e encorajá-los a analisar suas suposições sobre negócios, meio ambiente e sociedade.

A estrutura do curso é baseada na abordagem da teoria crítica de Kearins e Springett (2005), reflexividade, crítica e engajamento social, e, segundo os autores, tem obtido sucesso no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. O curso segue esta abordagem (primeiramente usando reflexão e crítica) para ampliar as perspectivas dos estudantes sobre sustentabilidade, enquanto também promove o engajamento em um nível pessoal.

Primeiro, os professores discutem com os alunos sobre o paradigma de ‘competição e consumo’ dominante nas organizações (BANERJEE, 2004) e mostram a necessidade de mudança para um paradigma que tenha como foco a cooperação e a limitação de uso dos recursos. Depois de tornar os alunos conscientes sobre as diferentes visões de uma organização, os professores, por meio de dois estudos de caso, buscam analisar como diferentes organizações (uma do setor bancário e outra do setor automotivo) compreendem as questões ambientais e sociais.

Em grupos, os estudantes fazem uma análise dos casos e buscam compreender as diferentes perspectivas da sustentabilidade e como a empresa lida com estas perspectivas; buscam também discutir sobre os impactos da organização no que se refere às questões da sustentabilidade e como ela encara tais impactos; e, por fim, propõem diferentes soluções para o caso.

Depois desta etapa, os alunos escolhem outra organização (distinta das analisadas nos casos), preparam um relatório usando o mesmo procedimento utilizado para analisar os dois casos de estudo e apresentam à classe. Nesta apresentação, os alunos ouvem perguntas, críticas e têm a oportunidade de debater sobre os problemas e soluções apresentados pelo grupo.

Ao final do curso, os professores solicitam aos alunos que elaborem um trabalho no qual reflitam e avaliem sua carreira, buscando discutir como a sustentabilidade influenciará ou será integrada por ela.

Os autores defendem que, dessa forma, combinando estudo de caso, apresentações em grupo, elaboração de trabalhos e discussões em sala, os alunos serão capazes de engajar-se criticamente com a sustentabilidade (STUBBS; COCKLIN, 2008).

Na literatura nacional, estudos como o de Melo (2012), vêm mostrando que os professores buscam, em suas práticas de ensino, estimular os alunos à reflexão, a repensar seu papel como futuros gestores dentro das organizações e o papel das organizações na sociedade. Também buscam adotar abordagens mais construtivas, participativas e com maior abertura ao diálogo, favorável a uma postura mais crítica, muito embora estas ações sejam dificultadas pela própria estrutura dos currículos tradicionais e pela fragmentação do ensino preponderante nas escolas de administração.

Para atingir esses objetivos, os docentes fazem uso de múltiplas estratégias de ensino, como apresentação de seminários, aulas expositivas, debates, palestras, estímulos à leitura e à pesquisa, estudos de caso, jogos, *chats* e fóruns de discussões na Internet e também fazem uso de recursos audiovisuais, como apresentação de vídeos, sendo esta última a estratégia mais utilizada pelos 16 docentes entrevistados (MELO, 2012).

Em outro exemplo brasileiro, um estudo que buscou analisar os desafios enfrentados por uma IES para a inserção da Sustentabilidade no curso de Administração foi apresentado no artigo de Gonçalves-Dias, Belloque e Herrera (2011), em que as autoras defendem que, apesar do grande interesse em torno da temática da sustentabilidade, ainda existem muitas indefinições quanto às suas delimitações, seus traços definidores, seu potencial de inovação e suas interfaces em outros campos de conhecimento e da prática (GONÇALVES-DIAS; BELLOQUE; HERRERA, 2011, p. 1).

No curso analisado, a disciplina Sustentabilidade é obrigatória e tem como objetivo ajudar os alunos a entender que o tema não é somente um discurso sobre ecologia e economia, mas, essencialmente, a relação ideológica e política com a gestão empresarial. Vale ressaltar que, por mais que a IES reconheça que não é suficiente incluir a sustentabilidade como uma disciplina obrigatória, mas, sim, que permeie todas as disciplinas do curso, as autoras defendem que a instituição em questão já deu um grande passo ao colocar as questões socioambientais em pauta.

Para atender ao objetivo da disciplina e desenvolver nos alunos uma reflexão crítica e reflexiva das práticas de negócios, os docentes buscam trazer conceitos, estratégias e práticas de

sustentabilidade, e também discutir os dilemas, desafios e oportunidades para a inserção do tema na gestão empresarial.

Nesta disciplina, os alunos têm a oportunidade de participar de atividades como *world-café*, seminários, visitas técnicas, palestras, trocas de materiais *on-line*, como filmes, notícias e curiosidades, além das aulas expositivas e da elaboração de um trabalho final, o qual consiste na análise de um caso real.

Por meio das atividades, os alunos são estimulados a refletir e analisar os temas discutidos dentro e fora da sala de aula, a fim de desenvolver tanto o aprendizado teórico e conceitual, quanto o prático. Assim, os alunos são capazes de reconstruir novas práticas empresariais mais alinhadas às questões da sustentabilidade (GONÇALVES-DIAS; BELLOQUE; HERRERA, 2011).

Após esse olhar para a literatura e para as experiências de ensino nacionais e internacionais aqui apresentadas, defende-se um ensino transformativo e o papel do professor como o de conduzir os alunos à reflexão e à crítica. A educação para o desenvolvimento sustentável requer mais que a simples transmissão de informações factuais sobre os conceitos de sustentabilidade: ela demanda a aprendizagem vivencial e interativa dos alunos para auxiliar no desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e deve ser orientada para uma abordagem mais transformadora (THOMAS; HEGARTY; HOLDSWORTH, 2012).

Mas, para que isso ocorra, as estratégias de ensino devem estar em convergência com a abordagem pedagógica utilizada. Por isso, muitos docentes defendem a aprendizagem ativa como sendo a estratégia mais permeável para introduzir a sustentabilidade aos alunos.

Buscando essa aprendizagem ativa, os docentes recorrem a múltiplas estratégias de ensino como palestras, seminários, estudos de caso, visitas, *role-plays*, *chats*, fóruns de discussões na Internet, discussões em grupo, debates, dentre outras (KEARINS; SPRINGETT, 2003; STUBBS; COCKLIN, 2008; MELO, 2012; SEGALÀS; MULDER; FERRER-BALAS, 2012; THOMAS; HEGARTY; HOLDSWORTH, 2012).

Por fim, nota-se que as experiências apresentadas buscam uma aprendizagem diferente da tradicional, baseada em uma absorção de conhecimento ativa, reflexiva, interativa e experiencial, que fomente o diálogo e que faça uso de estratégias didáticas que estimulem a participação dos alunos na construção dos significados.

Além disso, a adoção de múltiplas estratégias de ensino é destacada em todas as experiências citadas, pois acredita-se que educar para a sustentabilidade demanda recorrer a múltiplos métodos que favorecerão o pensamento crítico (UNESCO, 2005).

Os exemplos indicam que as experiências docentes vêm caminhando nesta direção, muito embora sejam experiências pontuais e específicas, o que reforça a necessidade de uma ampla discussão sobre as práticas docentes, principalmente em cursos de administração.

A discussão apresentada até aqui ressalta a forma como os docentes ensinam para a sustentabilidade, mas vale destacar que existe uma relação entre ensino e aprendizado. De um lado, o professor atuando como um mediador nesse processo de construção do conhecimento, e, do outro, o aluno aprendendo.

Neste contexto, surgem algumas questões: como os alunos aprendem? Será que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes estão em consonância com a forma como os alunos aprendem?

Por isso, o próximo tópico mostra o que literatura discute sobre a forma de aprendizagem de indivíduos adultos, sob a ótica da aprendizagem transformadora de Jack Mezirow, pois boa parte do trabalho do autor baseia-se na teoria crítica da Escola de Frankfurt (MEZIROW, 1997), mesma escola na qual se apoiam Kearins e Springett (2003) quando defendem o uso de abordagens pedagógicas críticas para o ensino da sustentabilidade nas escolas de negócios.

### **2.3.2 Aprendizagem transformadora**

Em 1978, Jack Mezirow desenvolveu um estudo no qual buscava explicar o expressivo aumento no número de mulheres que retornavam à educação superior formal nos Estados Unidos. Nesta pesquisa, o autor identificou alguns padrões da aprendizagem transformativa, e, por isso, o estudo serviu como base para o desenvolvimento dos conceitos da aprendizagem transformativa; desde então, o autor continuou pesquisando e aprimorando suas ideias nesta temática (MEZIROW, 2010).

O autor parte do pressuposto de que os adultos já possuem um padrão de referências (suposições, valores, conceitos, sentimentos) adquirido ao longo da vida, por meio das experiências, sendo que estes padrões podem ser alterados por meio da reflexão crítica das

suposições em que interpretações, crenças, hábitos e pontos de vista são baseados, ou seja, por meio da aprendizagem transformativa (MEZIROU, 2010).

Segundo o autor, “[...] aprendizagem é entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações”, e a aprendizagem transformativa pode ser definida como “[...] aprendizagem que transforma padrões de referências problemáticos para torná-los mais inclusivos, distintos, reflexivos, abertos e emocionalmente capazes de mudar” (MEZIROU, 2010, p. 22).

Assim, a aprendizagem transformativa ou transformadora refere-se ao processo de efetuar mudanças nos padrões de referência dos indivíduos, para, quando as circunstâncias permitirem, tornar esses padrões mais autorreflexivos e integrativos (MEZIROU, 1997).

Edward Taylor é outro autor que escreve sobre aprendizagem transformativa e muitos de seus trabalhos foram publicados em conjunto com Mezirow. O autor define seis elementos principais que apoiam a abordagem transformativa de ensino: (i) experiência individual, (ii) reflexão crítica, (iii) diálogo, (iv) orientação holística, (v) consciência do contexto e (vi) relações autênticas (TAYLOR, 2010).

A experiência individual consiste naquilo que cada aluno traz (experiências prévias) para a sala de aula e também aquilo que é experienciado dentro da sala de aula. É o ponto inicial para o discurso que leva a um exame crítico das suposições normativas subjacentes a cada indivíduo. A experiência é também aquilo que os educadores estimulam e criam por meio das atividades em classe.

A reflexão crítica refere-se ao questionamento da integridade das suposições e crenças baseadas em experiências prévias. Mezirow (1991) distingue três formas de reflexão: (a) reflexão do conteúdo, a qual examina o conteúdo ou descrição de um problema – é reflexão sobre aquilo que percebemos, sentimos, pensamos e agimos; (b) reflexão do processo, que envolve uma revisão das estratégias e dos procedimentos de solução de problemas utilizados – reflexão sobre a *performance* das funções de percepção; e (c) reflexão dos pressupostos ou premissas, que envolve a procura por similaridades e diferenças entre o que está se experienciando e a aprendizagem prévia – refere-se à consciência daquilo que percebemos e ocorre quando o problema em si é questionado (Por que estou refletindo sobre isso? É importante? Devo me preocupar com isto?).

Reis (2011), em um estudo sobre o papel da reflexão na aprendizagem de gerentes, sintetizou as diferentes definições e enfoques sobre o conceito de reflexão. No enfoque crítico, reflexão envolve uma crítica dos pressupostos sobre as quais nossas crenças foram construídas e envolve a consciência a que os indivíduos costumam se prender quanto aos significados que constroem.

Portanto, a reflexão de pressupostos ou premissas é a base para a reflexão crítica; é central para o entendimento da teoria transformadora da aprendizagem de adultos e de como aprendem a pensar por si próprios, em vez de agir somente a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas. O que diferencia a reflexão crítica de outra qualquer é que ela implica uma avaliação do que está sendo refletido (CLOSS; ANTONELLO, 2010; TAYLOR, 2010).

“Quando o objeto da reflexão crítica é uma premissa ou um pressuposto, uma ordem diferente de abstração é introduzida, com maior potencial de efetuar uma mudança no modelo de referência existente” (REIS, 2011, p. 360).

Kitchenham (2008), autor que fez uma análise da evolução da teoria de Mezirow, complementa que as reflexões do conteúdo e do processo levam a uma transformação na estrutura dos significados. Já a reflexão crítica das premissas leva a uma mudança bem mais profunda na estrutura das perspectivas. Por isso, o foco deve ser na reflexão das premissas. Portanto, um indivíduo pode ser reflexivo crítico sobre suas premissas, quando lê um livro, compreende um ponto de vista diferente do seu, engaja-se em tarefas voltadas para a resolução de problemas e reflete sobre suas próprias ideias e crenças (MEZIROW, 1997).

Considerando a importância da reflexão crítica, o engajamento no diálogo com o ‘eu interior’ e com outros indivíduos é essencial para a transformação ser promovida e desenvolvida. Os autores ressaltam que não é importante apenas criar condições positivas para a produção do diálogo, mas, também, considerar a natureza destes diálogos, ou seja, compreender o que estes participantes estão discutindo. Para os educadores, promover o diálogo deve ser mais que ter uma conversa analítica, mas ter a consciência apurada sobre as atitudes, sentimentos, personalidade e preferências dos aprendizes (TAYLOR, 2010).

A orientação holística encoraja o engajamento com outras formas de conhecimento (afetiva e relacional). O autor defende que muita atenção é dada ao discurso racional e à reflexão crítica e uma atenção insuficiente é oferecida para o papel da afetividade e outras formas de

aprendizado. Estudos mostraram que os aprendizes raramente mudam por meio de processos racionais (análise-pensamento-mudança), mas, sim, por um processo de ver-sentir-mudar.

Desta forma, o conhecimento afetivo (conscientização dos sentimentos e emoções no processo reflexivo) é fundamental para a reflexão crítica. Por isso, um educador deve estar preparado para trabalhar sua própria consciência holística, criando um ambiente de aprendizagem útil a todos os alunos. Desenvolver a consciência do contexto quando se busca a aprendizagem transformativa, é desenvolver uma profunda valorização e compreensão dos fatores sociais e culturais que influenciam o processo de aprendizagem transformativa.

Por último, os autores salientam a importância de estabelecer relações autênticas com os estudantes, que, sendo uma relação positiva e produtiva, é um fator essencial para a aprendizagem transformadora, pois possibilitam aos alunos sentirem-se mais confortáveis e à vontade para debater com o professor. Em outras palavras, relações autênticas possibilitam aos indivíduos questionar, discutir, compartilhar informações abertamente e atingir uma compreensão mútua e consensual.

Na aprendizagem transformativa, o professor/educador tem o papel de auxiliar os alunos a adquirir habilidades, sensibilidades e entendimentos essenciais para se tornarem indivíduos reflexivos críticos e ativos e participarem integralmente e livremente do discurso crítico-dialético (MEZIROW, 2003).

Segundo este mesmo autor, o professor deve criar as condições necessárias para que a reflexão crítica e o diálogo ocorram entre os alunos, agindo como um facilitador e provocador do discurso, sendo mais do que uma mera autoridade detentora do conhecimento de uma determinada disciplina (MEZIROW, 1991, 2003).

A teoria da aprendizagem transformativa parte da ideia de que os estudantes não são caixinhas onde os professores vão depositando seu conhecimento, ou seja, não são indivíduos que simplesmente adquirem conhecimento; defende que esse conhecimento é construído por meio da interação e do diálogo, e, por isso, o professor deve ajudar os alunos a se tornarem indivíduos conscientes e críticos sobre suas próprias suposições e sobre as suposições das pessoas a seu redor.

Considerando a literatura sobre educação para a sustentabilidade ou o *Plano Internacional de Implementação da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento*

*Sustentável*, tem-se que os pressupostos de uma educação transformadora são fundamentais às experiências nas salas de aula, para atingir os objetivos estipulados.

A aprendizagem transformativa é focada em uma educação que capacite os indivíduos adultos a se tornarem pensadores **reflexivos** autônomos e **criticamente engajados com o ambiente** no qual estão inseridos (MEZIROW, 1997). Nota-se que existe uma forte aproximação com as ideias de Kearins e Springett (2003), autoras que defendem a importância do desenvolvimento da **reflexividade, crítica e do engajamento social** dos indivíduos. Neste sentido, a teoria da aprendizagem transformativa pode ser um caminho interessante para se refletir sobre o ensino da sustentabilidade em cursos de administração e colocar em prática ações que possuam este direcionamento.

É nesta direção que a literatura sobre o ensino da sustentabilidade vem caminhando, baseando-se em uma pedagogia que busque a aprendizagem transformadora, crítica e dialógica, com IES e salas de aula funcionando como espaços abertos de debate, propícios para discussão e para o compartilhamento de ideias e que fomentem o diálogo (KEARINS; SPRINGETT, 2003; BANERJEE, 2004; SPRINGETT, 2005; THOMAS; HEGARTY; HOLDSWORTH, 2012; MEZIROW, 1991, 1997, 2003, 2010).

A educação para a sustentabilidade assume o papel de agente de mudança, buscando engajar os alunos em uma nova maneira de ver, pensar, aprender e trabalhar. Trata-se da formação do pensamento crítico e essencial, na medida em que desafia os alunos a examinar a forma como interpretam o mundo (TILBURY; WORTMAN, 2004)

Como já mencionado anteriormente, em cursos de administração, isso pode significar repensar a cultura, o contexto e as práticas de negócios adotadas pelas empresas e criar soluções sustentáveis. Os alunos, futuros gestores, devem ser estimulados a questionar o paradigma de ‘competição e consumo’ das organizações, em prol de um paradigma de ‘cooperação e de limitação de uso dos recursos’, no qual os alunos reflitam se aquilo que está sendo feito dentro das organizações é correto e sustentável.

Estudos como o de Closs e Antonello (2010) já indicam a importância da aprendizagem transformadora para a formação de gerentes. As autoras publicaram um artigo que tem como objetivo compreender qual a contribuição desta teoria para a educação em administração, apresentando a teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow como uma abordagem

alternativa para a formação de gestores, que possibilite ampliar perspectivas para os processos de aprendizagem de gestores frente ao atual contexto.

Defendem também que esta abordagem contempla a possibilidade de uma formação gerencial que busque o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos. Ela abriria, desta forma, a possibilidade de uma educação que vise à inserção crítica do gestor na sociedade, incorporando as dimensões ética, socioeconômica, política, cultural e histórica no processo de ensino e de aprendizagem (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Uma autora que relaciona a aprendizagem transformadora de Jack Mezirow à educação para a sustentabilidade é Elizabeth Lange. Em um estudo publicado no livro de Mezirow e Taylor (2010), a autora descreve sua própria jornada para transformar suas práticas de ensino e suas abordagens.

Quando começou a incluir a educação para a sustentabilidade em suas práticas de ensino, Lange (2010) percebeu que uma transformação profunda, que muda a maneira de ser, pensar e agir, requer a criação do que a autora chama de *Learning Sanctuary*. Esse ‘santuário de aprendizagem’ é um local imune do peso das forças sociais.

Lange defende que, para ser transformativa, a educação deve oferecer uma proteção ‘santuária’ para o profundo conflito entre o eu interior do indivíduo (mente, espírito e corpo), as relações sociais, a maneira de pensar e viver. Visando a fomentar essa ‘aprendizagem santuária’, a autora desenha um curso por meio do qual os estudantes podem explorar as raízes de seu descontentamento e uma variedade de alternativas sustentáveis.

O curso é dividido basicamente em três momentos. Na sessão introdutória, os participantes são estimulados a declarar as questões que os levaram ao curso, iniciando um processo de crítica social sobre suas dificuldades. Esse processo constitui uma profunda imersão em suas próprias realidades, possibilitando a reflexão sobre suas experiências dentro do contexto social, política e cultural em que vivem.

Nesta fase, os alunos têm a oportunidade de conhecer indivíduos da comunidade que são exemplos em sustentabilidade. Esse contato com o mundo real fomenta uma excitação, energia e criação de novos princípios para trabalharem em coisas que gostariam de explorar no futuro.

Na fase seguinte, intitulada *Sustainable Living and Sustainable Working*, os participantes fazem uma análise sobre como gastam seu tempo e dinheiro e sobre seus hábitos de consumo,

suas relações e seu trabalho. A autora sugere atividades como diminuir o ritmo de stress e aproveitar ações prazerosas como comer uma maçã, beber um copo de água, brincar com uma criança ou tomar um banho. Essa atividade é importante para que o aluno faça uma crítica pessoal antes de mudar para o processo de críticas socioeconômicas (LANGE, 2010).

Depois de realizada a autorreflexão crítica, os alunos engajam-se em uma análise socioeconômica profunda que ilustra os hábitos de consumo e seu impacto no meio ambiente, sendo estimulados a refletir sobre o que podem fazer para beneficiar a comunidade global e local ou como podem transformar seu trabalho e a forma como vivem.

Na última etapa, um *brainstorming* é realizado com o intuito de entender quais mudanças são realmente possíveis. Para a autora, esta etapa é crucial para um curso no qual um santuário é requerido para fomentar uma atenção profunda e um discernimento do processo de escolha entre as alternativas.

Em síntese, o referencial teórico apresentado destaca os princípios fundamentais para o ensino da sustentabilidade, principalmente no que diz respeito à abordagem pedagógica, as estratégias de ensino utilizadas e a forma como os indivíduos aprendem. Ao ensinar sustentabilidade em cursos de administração, é necessário buscar a aprendizagem transformadora, baseada na reflexão crítica, na abertura ao diálogo, criando espaços propícios para o compartilhamento de ideias e para a construção do conhecimento.

O Quadro 4, a seguir, resume os principais pressupostos da perspectiva crítica, reflexiva e engajada e da aprendizagem transformadora, que serviram como guia teórico para análise.

Perspectiva crítica, reflexiva e engajada	Aprendizagem transformadora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encoraja os alunos a explorar as complexidades e implicações que envolvem a sustentabilidade, buscando uma ruptura dos padrões e convicções existentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requer uma reflexão sobre suas próprias ideias e crenças e o questionamento sobre as formas de ver, das perspectivas existentes, dos argumentos e proposições, do senso comum e das suposições dominantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressupõem uma revisão de nossas próprias suposições, preconceitos e um questionamento sobre nossa própria razão e prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolve a crítica dos pressupostos sobre as quais nossas crenças são construídas e fomenta mudanças no padrão de referências dos indivíduos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requer mudança na forma como os alunos interpretam o mundo, buscando por novos significados, novas compreensões e novas formas de viver, além de novos padrões de vida e consumo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica uma avaliação do que está sendo refletido, procurando por similaridades e diferenças entre o que está se experienciando em determinado momento e a aprendizagem prévia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requer engajamento em ações colaborativas e sistêmicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demanda uma relação positiva e produtiva entre professores e alunos, baseada na interação e no diálogo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requer contato dos alunos com o mundo real</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve, nos alunos, habilidades, sensibilidades e entendimentos essenciais para se tornarem indivíduos reflexivos críticos e ativos.</li> </ul>

**Quadro 4** – Pressupostos da perspectiva crítica, reflexiva e engajada e da aprendizagem transformadora  
Fonte: elabora pela autora

A partir destas definições, considera-se, para efeito de análise neste trabalho, reflexão crítica ou crítica reflexiva como o questionamento sobre as formas de ver e das perspectivas existentes, dos argumentos e proposições, do senso comum e das suposições dominantes. A análise envolveu também a crítica dos pressupostos sobre as quais as crenças são construídas, considerando que refletir criticamente é avaliar o que está sendo pensado e procurar por similaridades e diferenças entre o que está se experienciando em determinado momento e a aprendizagem prévia.

Considerando o objetivo deste estudo, de analisar as propostas de incorporação da sustentabilidade em distintas disciplinas dos cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior no Brasil, à luz dos conceitos de aprendizagem transformadora e reflexão crítica, buscou-se não simplesmente avaliar os projetos de forma pontual, em relação ao conteúdo, às estratégias adotadas e às conformidades com o regulamento do concurso, mas também identificar o potencial de reflexão que as propostas docentes revelam. Buscou-se explorar até que ponto as experiências docentes estão se propondo a fomentar nos alunos este repensar sobre as práticas ensinadas nas escolas de negócios e reproduzidas pelas organizações; enfim, se as ações adotadas

desafiam os alunos a examinar a forma como interpretam o mundo e se conduzem a uma transformação profunda na estrutura de significados e referências dos discentes.

É com este cenário teórico em mente que serão analisadas as experiências docentes relatadas no *Concurso Santander Práticas de Educação para a Sustentabilidade*, conforme seguirá nos próximos itens.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos delimitados nesta pesquisa. Com o intuito de atender ao objetivo proposto de descrever e analisar as propostas de incorporação da sustentabilidade em distintas disciplinas dos cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior no Brasil, considerando as experiências relatadas no *Concurso Santander de Práticas em Educação para Sustentabilidade*, esta pesquisa foi orientada por um estudo qualitativo interpretativo básico, conforme proposto por Merriam (2002).

Esta autora parte da ideia de que os significados são socialmente construídos pelos indivíduos que estão em situação de constante interação com o mundo, ocasionando, desta forma, em múltiplas construções e interpretações da realidade, realidade esta que vai mudando ao longo do tempo. Neste sentido, a pesquisa qualitativa está interessada em compreender estas interpretações em dado período de tempo e em um contexto particular.

O objetivo de um estudo qualitativo é descobrir e compreender um fenômeno, um processo ou as perspectivas e visão de mundo das pessoas nele envolvidas. Aprender como os indivíduos experienciam e interagem com o mundo social e o significado que esta interação tem para eles, fundamenta a abordagem qualitativa interpretativa (MERRIAM, 2002).

Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores estão preocupados com o processo e, não, simplesmente, com os resultados ou produto. “O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (GODOY, 1995, p. 63).

Gephart (2004) complementa que os estudos qualitativos geralmente estudam fenômenos do ambiente em que eles naturalmente ocorrem e utilizam a compreensão dos atores sociais para entender o fenômeno pesquisado.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa identificados por Merriam (2002) está o estudo qualitativo interpretativo básico, referindo-se àquelas análises em que o pesquisador está interessado em entender como os participantes constroem o significado de uma situação ou de um determinado fenômeno do qual participam. Para a autora, este tipo de pesquisa recorre aos

pressupostos centrais da pesquisa qualitativa, sem evocar uma escola de pensamento ou estratégia de pesquisa específica.

A pesquisa qualitativa interpretativa básica busca compreender, portanto, um fenômeno social sob a perspectiva dos participantes do estudo, e seus resultados são apresentados de forma descritiva e interpretativa (MERRIAM, 2002).

É nesta direção que este estudo pretende contribuir, ao buscar capturar as experiências docentes e as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da sustentabilidade em cursos de administração. O entendimento de como os docentes interpretam a realidade da sala de aula e as experiências que vivenciam é fundamental para a compreensão da lógica do ensino adotada por estes professores.

Godoy (2007) defende que, em pesquisas desta natureza, os dados podem ser obtidos por meio de entrevistas (estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas), observação e análise documental. Merriam (2002) acredita que os pesquisadores devem, quando possível, combinar mais de um método de coleta de dados com o objetivo de aumentar a validade dos achados.

Este estudo foi suportado por duas fontes principais de obtenção de dados: análise documental e entrevistas. Uma pesquisa documental consiste no exame de materiais de natureza diversa que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reexaminados, buscando novas interpretações e/ou interpretações complementares (GODOY, 1995b). Os documentos utilizados para a análise podem ser escritos, orais e visuais, e são importantes pelo fato de já existirem no momento da realização da pesquisa, não sendo alterados ou influenciados pela presença do investigador (MERRIAM, 2002).

A pesquisa documental deste estudo foi conduzida por meio da análise de documentos textuais, como a chamada e regulamento do Concurso, os casos práticos apresentados pelos docentes, as evidências encaminhadas por eles e o plano de ensino e resumo da Proposta, além de documentos audiovisuais, como os vídeos apresentados pelos professores nas evidências, da cerimônia de premiação do Concurso e das discussões *on-line* realizadas para os classificados na 2ª etapa do *Concurso Santander Práticas de Educação para Sustentabilidade*.

Vale ressaltar que, para a pesquisa documental, foram analisados os casos práticos dos 32 projetos classificados para a segunda etapa de Concurso Santander; porém, as evidências e o plano de ensino limitaram-se àquelas disponibilizadas pelos docentes, já que nem todos os documentos foram publicados no *site*.

O objetivo, com a realização da pesquisa documental, foi descrever e analisar o *Concurso Santander Práticas em Educação para Sustentabilidade*, além de apresentar e analisar as propostas de ensino apresentadas pelos docentes participantes do concurso, ressaltando o que esses professores estão fazendo e quais ações estão adotando em sala de aula. Além disso, a análise ofereceu suporte para uma reflexão que buscou discutir se os docentes conseguiram inserir a temática da sustentabilidade de forma contínua, integrada e transversal às aulas ministradas no primeiro semestre de 2012, conforme objetivo do próprio concurso, e debater qual o sentido a sustentabilidade assume para estes docentes de administração.

Outra fonte de obtenção de dados considerada adequada para a consecução desta pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas, conduzidas com nove docentes dentre os 32 cujos projetos foram classificados para segunda etapa do Concurso.

Inicialmente, o Banco Santander, idealizador do concurso, entrou em contato, via *e-mail*, com os 32 docentes classificados para a segunda etapa, solicitando que participassem da pesquisa. Destes 32 professores, 21 aceitaram o convite. Após este contato feito pelo Banco, a pesquisadora entrou em contato novamente com os docentes para agendar a entrevista e solicitar que eles enviassem o material utilizado no Concurso. Mesmo assim, apesar de 21 docentes terem aceitado o convite do Banco, apenas nove participaram de fato da pesquisa.

Os interlocutores deste trabalho são professores de distintas escolas de administração do País, que inseriram tópicos de sustentabilidade nas suas aulas durante o primeiro semestre de 2012 e participaram do Concurso, classificando-se para a segunda etapa. A ideia com as entrevistas era aprofundar as experiências docentes a partir de múltiplos olhares e captar informações que não haviam sido identificadas apenas pela análise documental, a fim de contribuir para a compreensão da forma como este novo constructo vem sendo apropriado e ensinado nas escolas de administração.

A escolha por entrevistas semiestruturadas foi considerada adequada, pois, conforme defende Godoy (2007), entrevistas desta natureza permitem a fluência dos relatos das pessoas, e, ao mesmo tempo, oferecem pontos norteadores abrangentes do foco de estudo, com questões abertas e com pouca estruturação. Neste formato, o próprio respondente pode complementar ou esclarecer alguma informação que não tenha ficado clara ao pesquisador. O objetivo deste tipo de entrevista é entender os significados que os entrevistados atribuem às questões relativas ao tema de interesse do pesquisador (GODOY, 1995b).

De acordo com Merriam (2002), a entrevista semiestruturada é guiada por questões estruturadas ou pontos a serem explorados. Contudo, há uma tolerância que permite ao participante e ao pesquisador ‘certa flexibilidade’ em sua dinâmica, não sendo, portanto obrigatório fazer-se as perguntas seguindo a ordem redigida no roteiro.

O roteiro de entrevistas (Apêndice A) foi elaborado a partir da reflexão da teoria que orienta este trabalho, de seus objetivos gerais e específicos e do ajuste realizado a partir das informações e dúvidas obtidas no pré-teste realizado com um dos participantes. O roteiro continha 19 perguntas abertas, amplas o bastante para permitir uma discussão mais profunda com o entrevistado, com o intuito de compreender melhor e/ou complementar as informações não obtidas apenas pela análise documental. As entrevistas foram gravadas em áudio e fidedignamente transcritas para análise.

### 3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para o tratamento das informações, optou-se pelo uso da análise de *templates*, proposto por King (2006), cujo objetivo é levar o pesquisador a produzir uma lista de códigos (*templates*) que represente os temas identificados nos dados textuais. Estes códigos podem ser definidos *a priori* e/ou *a posteriori*, sendo passíveis de modificação, com acréscimo ou redução de novos códigos, quando o pesquisador lê e interpreta as entrevistas.

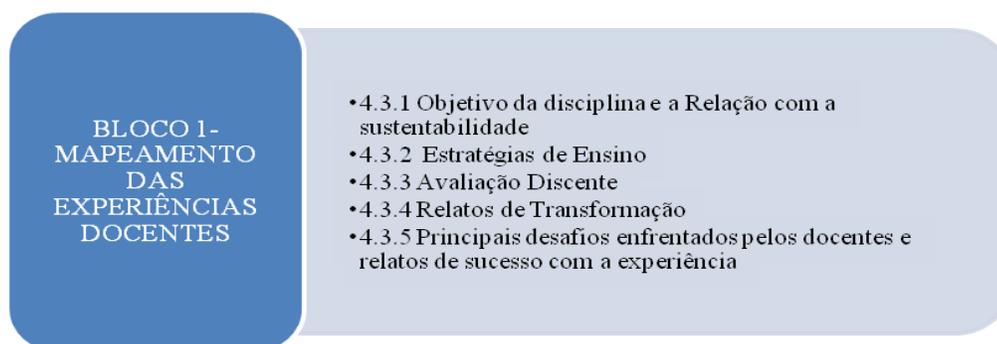
A análise de *templates* é apropriada quando existem múltiplas interpretações a respeito do mesmo fenômeno, quando se busca abordar o tópico de diferentes perspectivas e uma rica descrição é enfatizada, tendo como objetivo comparar a visão de diferentes grupos dentro de um contexto específico, ou ainda quando existem estudos anteriores sobre o tema (KING, 2006).

Portanto, para este estudo, considerou-se viável a utilização desta estratégia de análise de dados, sendo que os códigos foram definidos *a priori*, a partir dos documentos do Concurso e pelos elementos centrais do referencial teórico sobre educação para sustentabilidade, sobretudo pelos conceitos de aprendizagem transformadora e reflexão crítica, como também *a posteriori*, na medida em que foram emergindo da fala dos próprios entrevistados.

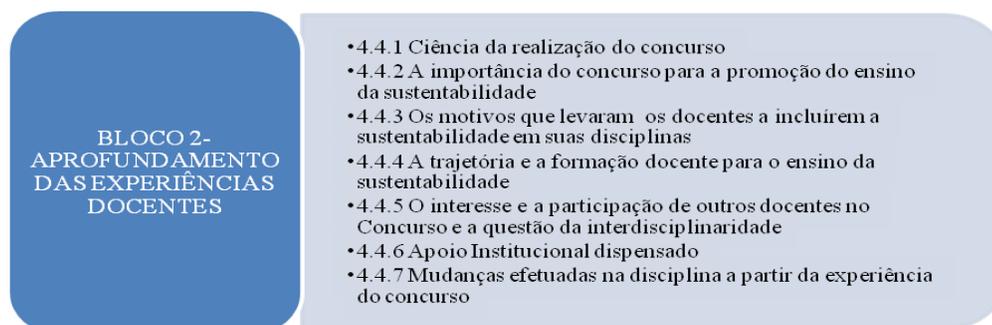
Para viabilizar a análise, a *template* foi desmembrada em dois blocos. O bloco 1 consistiu no mapeamento das experiências docentes, baseado na apresentação e análise das propostas de ensino apresentadas pelos docentes ao Concurso. Para esta etapa, fez-se uso da análise documental (Fig. 3).

O bloco 2 consistiu no aprofundamento das experiências docentes em sustentabilidade, buscando compreender, do ponto de vista do docente, o sentido de sua participação no Concurso e as mudanças empregadas nos cursos que ministram. Observou-se também o apoio institucional dispensado, sob a ótica dos docentes, além de possíveis mudanças empregadas no curso de Administração, a partir da participação no Concurso. Para apresentação, análise e interpretação dos dados levantados nesta etapa, recorreu-se às entrevistas com os docentes (Fig.4).

Cada bloco possui um conjunto de códigos que foram enumerados, estabelecendo-se assim as categorias de análise, conforme podem ser visualizados nas figuras abaixo.



**Figura 3** – Templates de análise dos dados baseado na pesquisa documental  
Fonte: elaborada pela autora



**Figura 4** – Templates de análise dos dados baseado nas entrevistas  
Fonte: elaborada pela autora

Contudo, como alguns trechos das entrevistas ajudaram a esclarecer alguns pontos da análise documental, já haverá algumas referências aos depoimentos dos docentes ainda na primeira parte da análise.

Na sequência, foram analisados e identificados nos documentos e nas entrevistas trechos correspondentes aos *templates* com os respectivos códigos. No transcorrer do processo, já foi possível estabelecer o detalhamento de cada *template*, de forma que todas as propostas de ensino e entrevistas foram classificadas de maneira sistemática, o que permitiu estabelecer relações e junções entre os *templates* de cada bloco.

Na presente pesquisa não foi utilizado *software* para elaboração dos *templates*, porém acredita-se que pode ser um recurso valioso para redução de tempo e possibilidade de novas combinações.

Vale ressaltar ainda que, para efeito da análise das entrevistas, os nomes das disciplinas serão tratados de forma genérica para que se omita a identificação dos docentes. Desta forma, não haverá correspondência entre a disciplina e a fala docente, garantindo, assim, o sigilo das informações fornecidas.

Foi elaborada também uma matriz de amarração metodológica (Apêndice B), com o intuito de avaliar a coerência entre os objetivos propostos, as teorias utilizadas e as formas de construção de dados, de modo a indicar a consistência metodológica da pesquisa.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 DESCRIÇÃO DO CONCURSO

O concurso cultural, promovido pelo Banco Santander, teve por intuito reconhecer, multiplicar e premiar casos práticos de professores universitários das mais diversas disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação de Administração ou Economia que inseriram a temática da sustentabilidade de forma contínua e integrada às aulas ministradas no primeiro semestre de 2012, conforme consta no edital do concurso.

Poderiam participar professores de Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o Brasil que ministraram, durante o primeiro semestre de 2012, matérias das mais diversas disciplinas dos cursos de graduação em Administração ou Economia reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e que estivessem interessados em dar visibilidade às suas práticas para sustentabilidade no ensino de suas disciplinas.

As matérias deveriam fazer parte do currículo obrigatório e a proposta deveria estar integrada ao planejamento das aulas regulares. Em se tratando de disciplina anual, o professor deveria apresentar os resultados alcançados durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012. Vale ressaltar que o concurso não era válido para disciplinas que tratassem exclusivamente do tema responsabilidade social, sustentabilidade e afins.

O concurso foi estruturado em quatro etapas: (1) inscrição, (2) acompanhamento dos projetos, (3) avaliação e seleção dos casos finalistas e (4) avaliação e seleção dos vencedores.

Na primeira etapa, os participantes deveriam acessar ao endereço eletrônico do concurso e preencher corretamente todos os campos do formulário de inscrição, como dados pessoais e dados do projeto. Para esta etapa, os participantes deveriam apresentar uma proposta, conforme modelo fornecido no *site* do concurso, que buscasse responder à pergunta: “O que você pretende alcançar com esta Proposta?”.

Além disso, os participantes contavam com a possibilidade de apresentar um vídeo ou montar uma apresentação de *slides* contendo um resumo da *Proposta de Sustentabilidade no Plano de Ensino* da disciplina. Neste documento, os professores deveriam responder às seguintes

perguntas: 1) O que me motiva a participar deste concurso? 2) Por que minha proposta tem relevância para a sustentabilidade? Quais os principais pontos que fazem com que ela seja relevante para a sustentabilidade? 3) Como espero que minha proposta contribua para a formação dos alunos? e 4) Quais os principais desafios ao inserir sustentabilidade na minha disciplina?

O envio do vídeo ou do arquivo em Power Point era facultativo, porém, o Plano de Ensino oficial da disciplina aprovado pelo Departamento ou Faculdade competente era obrigatório nesta fase.

Foram mais de 250 inscritos, mas, já na primeira etapa, o sistema desclassificou automaticamente os participantes que não cumpriram as exigências do regulamento do concurso, ou seja, não completaram todos os campos da ficha de inscrição com dados pessoais ou dados do projeto ou não enviaram todos os documentos solicitados. Desta forma, restaram 32 projetos classificados para a segunda etapa do concurso.

Nesta segunda etapa, de acompanhamento dos projetos, todos os professores que atenderam aos requisitos de inscrição foram convidados, sem cunho obrigatório, a participar de discussões *on-line (videochats)* sobre temas ligados à educação e sustentabilidade, visando a contribuir com a identificação de diferentes pontos de vista, dilemas e oportunidades para a inserção da sustentabilidade no ensino da disciplina, conforme descrito no regulamento do concurso.

Além disso, os professores deveriam apresentar um *status* sobre o andamento de seus projetos, de acordo com modelos disponibilizados no *website*, com o intuito promover aos participantes um momento de reflexão sobre o andamento de suas propostas e sobre eventuais necessidades de alteração e/ ou ajuste, assim como permitir que a Comissão Organizadora acompanhasse a evolução dos diferentes projetos. O preenchimento foi obrigatório e tinha caráter eliminatório.

Na terceira etapa, os professores deveriam acessar ao endereço eletrônico do concurso e submeter os seguintes documentos: envio do Caso Prático (Caso), que consistia em um relato do que foi implementado e dos resultados alcançados, e envio das Evidências (material em Power Point utilizado em sala de aula, exercícios e testes aplicados), conforme indicado no modelo do Caso.

A Comissão de Avaliação analisou os Casos, juntamente com as Evidências e o Plano de Ensino apresentados, de acordo com a metodologia e critérios pré-estabelecidos. Os Casos que

apresentassem as melhores médias ponderadas, de acordo com a Comissão de Avaliação, seriam submetidos, juntamente com as respectivas Evidências e Planos de Ensino, à análise da Banca Julgadora.

A Banca Julgadora avaliou individualmente os documentos de acordo com a metodologia e critérios pré-estabelecidos e definiu os seis casos que melhor atenderam aos critérios do regulamento. Esses Casos foram considerados finalistas.

Na quarta etapa, de Avaliação e Seleção dos Vencedores, os seis professores finalistas foram convocados a apresentar seu Caso para Banca Julgadora, de forma individual. Após a apresentação dos finalistas, a Banca Julgadora definiu em conjunto, os três vencedores do concurso cultural.

Todas as etapas foram divulgadas no *site* do concurso Santander, bem como seu regulamento e outras informações pertinentes ao concurso. A entrega do material pelos docentes foi toda virtual.

Os critérios de avaliação da banca julgadora estão sintetizados no quadro abaixo.

Critério	Avaliação
<b>Pré-Requisitos</b>	
Alinhamento da Proposta ao Plano de Ensino.	Alinhamento da Proposta de sustentabilidade ao Plano de Ensino da Disciplina, formalizado e aprovado junto ao Departamento ou Faculdade competente.
<b>Critérios Gerais</b>	
Reflexão sobre o tema central da disciplina.	Reflexão sobre o tema central da disciplina, fazendo a conexão entre esse tema e questões sociais, ambientais e econômicas, tanto no curto como no longo prazo.
Reconhecimento e análise da complexidade das relações e busca por soluções inovadoras.	Reconhecimento e análise da complexidade das relações entre os processos naturais, sociais e econômicos, buscando soluções inovadoras para o ambiente das organizações.
Reflexão sobre o impacto das organizações e criação de valor.	Reflexão sobre o papel, a dinâmica e o impacto das organizações na criação de valores sociais, ambientais e econômicos.
Reflexão sobre o papel do estudante.	Reconhecimento e reflexão sobre o papel do estudante como futuro profissional e cidadão nesse contexto.
<b>Critérios Específicos</b>	
O conteúdo proposto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão e consistência dos temas de sustentabilidade abordados, desde que trabalhados de forma conectada aos conteúdos da disciplina, respeitando seus objetivos. Foi valorizada a articulação do conteúdo abordado com outras áreas de conhecimento e disciplinas do curso.</li> <li>• Inserção dos conceitos de sustentabilidade de maneira contínua e sistemática ao longo do semestre, na disciplina, em todos os conteúdos e atividades aplicáveis, e não apenas de maneira pontual.</li> </ul>
As estratégias metodológicas, sejam elas presenciais, não-presenciais ou mistas, propostas para abordar os conteúdos e provocar reflexões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalham os valores e dilemas dos estudantes no exercício de sua profissão e estimulam o pensamento crítico, a sensibilização e a responsabilidade quanto à sustentabilidade.</li> <li>• Promovem o trabalho colaborativo, valorizando e estimulando o aprendizado com a diversidade e o protagonismo para a sustentabilidade.</li> <li>• Estimulam o olhar de oportunidades em relação aos desafios da sustentabilidade e o tema da matéria e, assim, a busca por soluções inovadoras que considerem o impacto em todos os públicos de interesse.</li> </ul>
Os métodos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção da sustentabilidade na metodologia que o(a) professor(a) utiliza para avaliar os aprendizados dos alunos, com base nos objetivos do plano de ensino e no escopo do curso.</li> <li>• Grau de inovação das métricas utilizadas ao longo do semestre que avaliem com mais precisão e amplitude o desenvolvimento e envolvimento do aluno com a sustentabilidade.</li> </ul>

**Quadro 5** – Critérios de avaliação com dados extraídos do site <http://praticasdeeducacao.universia.com.br/criterios-de-avaliacao>

Fonte: adaptado pela autora

O Quadro 5 mostra que os critérios de avaliação do concurso se dividiram em três aspectos: pré-requisitos, critérios gerais e critérios específicos. Como pré-requisito, destacou-se a necessidade de alinhar o plano de ensino à proposta de sustentabilidade. Nos critérios gerais, o foco estava atrelado à promoção da reflexão, principalmente no que diz respeito ao papel do aluno como profissional e como cidadão, à sua capacidade de propor soluções e à reflexão sobre o papel e o impacto das organizações na criação de valores sociais, ambientais e econômicos.

Os critérios específicos também foram subdivididos em três pontos: o conteúdo proposto, as estratégias metodológicas utilizadas e os métodos de avaliação. Com relação ao conteúdo, os docentes foram avaliados por sua capacidade de estabelecer conexão entre os conteúdos das aulas e a sustentabilidade. No que se refere às estratégias metodológicas, foram considerados aqueles docentes que buscaram trabalhar os valores e dilemas dos estudantes, estimularam o pensamento crítico, a sensibilização, a responsabilidade do aluno quanto à sustentabilidade, o olhar para oportunidades em relação aos desafios da sustentabilidade e o tema da matéria. No que tange a avaliação discente, foram destacadas aquelas que inovaram nas métricas utilizadas.

Os três professores vencedores foram premiados cada um com uma bolsa de estudos para um curso de empreendedorismo para professores, na Babson College, na cidade de Boston, Estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América, incluindo passagem aérea em classe econômica e acomodação na Babson, durante todo o período do curso.

A premiação dos vencedores do concurso ocorreu no dia 22 de outubro de 2012, na sede administrativa do Banco em São Paulo, e contou com a abertura de Celso Giacometti, presidente do conselho de administração do Santander, e Marina Silva, ambientalista e ex-ministra do Meio Ambiente, que fez a palestra inicial do evento e falou sobre o papel que a educação para a sustentabilidade tem no desenvolvimento do Brasil.

Os três vencedores apresentaram seus casos práticos para uma plateia formada por professores, coordenadores, reitores, funcionários e executivos do Santander. Além disso, todo o evento pôde ser acompanhado ao vivo pela Internet.

#### 4.2 LEVANTAMENTO DE DADOS DOS CANDIDATOS, DAS IES E DAS DISCIPLINAS

Com o intuito de apresentar um mapeamento dos projetos classificados, buscou-se levantar qual a proporção de cursos entre administração e economia que tiveram projetos inscritos, quais são as IES que se inscreveram, onde estavam localizadas e quais disciplinas foram inscritas.

Embora a regra do concurso permitisse a inscrição de docentes de administração e economia, entre os classificados para a segunda etapa do concurso, que foram analisados neste trabalho, apenas um docente concorrente leciona para o curso de Economia. Os outros 31 docentes são professores do curso de Administração.

Entre as IES que tiverem candidatos inscritos encontram-se universidades, faculdades e centros universitários públicos e privados, conforme especificado nos quadros abaixo:

<b>Instituições de Ensino Superior – Públicas</b>
<b>Universidades Federais</b>
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
<b>Institutos Federais</b>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
<b>Universidades Estaduais</b>
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Universidade do Estado do Amazonas – UEA
<b>Faculdades</b>
Faculdade de Economia Administração e Contabilidade – USP

**Quadro 6** – Lista das IES Públicas

Fonte: elaborado pela autora

<b>Instituições de Ensino Superior - Privadas</b>
<b>Universidades</b>
Universidade do Vale do Itajaí
Universidade Guarulhos
Universidade Metodista de São Paulo
Universidade Santa Cecília
Univesidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC
Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
<b>Faculdades</b>
Faculdade da Serra Gaúcha
Faculdade de Pindamonhangaba – FAPI
Faculdade de Tecnologia de Taubaté
Faculdade Escritor Osman da Costa Lins
Faculdade Joaquim Nabuco
Faculdade SENAC Minas
Faculdade Unida de Suzano
Faculdade Presidente Antônio Carlos – Unipac
<b>Centros Universitários</b>
Centro Universitário da FEI
Centro Universitário das Faculdade Metropolitanas Unidas – FMU
Centro Universitário Santana
<b>Institutos</b>
Instituto de Ensino Superior de Santo André – Iesa

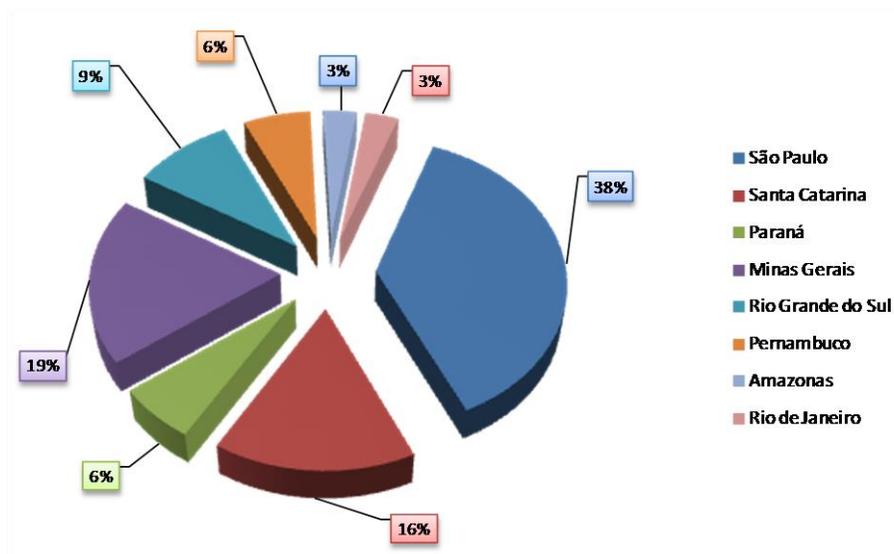
**Quadro 7** – Lista das IES Privadas

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se uma participação maior de IES particulares, sendo que, das 27 instituições classificadas, oito são públicas e 19 privadas. Não foi possível levantar dados nesta pesquisa que permitissem averiguar os motivos que levaram a essa maior participação de instituições privadas. No entanto, dentre as nove entrevistas realizadas, alguns comentários emergiram espontaneamente explicando que, pelo fato de se tratar de instituições particulares e, em alguns casos, de pequeno porte, a burocracia também acabou sendo menor. O rápido acesso à coordenação e à diretoria da faculdade facilitou a participação no concurso e o desenvolvimento do projeto. Contudo, seria necessária outra investigação para conclusões mais específicas sobre este cenário.

Dentre os 32 projetos classificadas para a segunda etapa e analisados neste trabalho, houve inscrições de diferentes regiões do País, embora a maioria esteja concentrada na região

Sudeste, representada principalmente pelos estados de São Paulo e Minas Gerais, seguida pela região Sul, representada pelos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, conforme pode ser visualizado na Fig. 5 a seguir:



**Figura 5** – Distribuição dos projetos por estados  
Fonte: elaborado pela autora

Os vencedores do concurso estão localizados nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Já os finalistas são dois de São Paulo e um do Rio Grande do Sul.

No que se refere às disciplinas classificadas, todas estão ligadas a diferentes áreas do curso de administração: Marketing, Finanças, Logística, Teorias da Administração, dentre outras. Das 32 disciplinas inscritas, 50% se concentraram nas áreas de empreendedorismo, teorias de administração e projeto/pesquisa. É interessante notar o aparecimento de propostas em duas disciplinas absolutamente genéricas, Língua Portuguesa e Estatística, que, a rigor, não teriam relação com a discussão de sustentabilidade, sendo que a primeira foi finalista e a segunda vencedora do concurso.

Observa-se também que boa parte dos projetos inscritos ficou concentrada em disciplinas de cunho mais genérico, em áreas sem vínculo direto com a Administração, como Filosofia, Língua Portuguesa, Estatística, e um menor número em disciplinas específicas de administração como Marketing, Logística e Finanças.

Na próxima seção será feita a análise documental das 32 disciplinas classificadas para a segunda etapa do concurso Santander.

#### 4.3 MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Para efeito de análise, as disciplinas foram agrupadas formando 12 grupos: Comunicação Empresarial, Contabilidade, Empreendedorismo, Estatística, Estratégia, Filosofia / Psicologia, Finanças, Línguas, Logística, Marketing, Projeto/Pesquisa e Teorias da Administração, conforme Quadro 8.

Cada grupo de disciplina foi analisado buscando identificar o objetivo das disciplinas, sua relação com a sustentabilidade, estratégias de ensino adotadas pelos docentes, principais desafios e conquistas enfrentados, principais relatos de transformação e como foi realizada a avaliação discente. No decorrer de toda a análise, os resultados foram comparados, a fim de identificar se há uma convergência de ideais entre os docentes que lecionam para disciplinas afins. Dentro de cada grupo de disciplina ainda há um quadro que resume todos os aspectos analisados.

<u>Comunicação Empresarial</u>
Comunicação Empresarial
Comunicação Empresarial e as Interfaces com a Gestão Sustentável
<u>Contabilidade</u>
Contabilidade Empreendedora
<u>Empreendedorismo</u>
Concepção de Negócios e Planejamento Operacional
Empreendedorismo
Empreendedorismo
Empreendedorismo
Empreendedorismo I
<u>Estatística</u>
Análise Estatística
<u>Estratégia</u>
Administração Estratégica
Planejamento Estratégico
Planejamento Estratégico
<u>Filosofia / Psicologia</u>
Ética e Filosofia em Administração
Filosofia na Administração
Introdução à psicologia
<u>Finanças</u>
Metodologia Básica de Custos
Orçamento, Planejamento e Controle
Teoria Microeconômica I
<u>Línguas</u>
Português
<u>Logística</u>
Gestão de suprimentos e logística
<u>Marketing</u>
Administração Mercadológica I
<u>Projeto/Pesquisa</u>
Auditoria de Projetos
Estágio
Gestão de projetos e custos
Laboratório de Gestão Empresarial I
Pesquisa em Administração
Projeto e Pesquisa em Administração I
<u>Teorias da Administração</u>
Fundamento do Processo Administrativo
Fundamentos de Administração
Introdução à administração
Teoria da Administração
TGA I

**Quadro 8** – Agrupamento de Disciplinas

Fonte: elaborado pela autora

### **4.3.1 Objetivo das disciplinas e sua relação com a sustentabilidade**

Nesta seção, foram analisados os objetivos de cada grupo de disciplina e como o conteúdo proposto em cada uma destas disciplinas relacionou-se com a sustentabilidade. Vale ressaltar que os casos práticos são documentos que foram enviados ao concurso e escritos de forma que valorizassem a atividade docente para terem chance de vencer o concurso. Embora existisse essa limitação, há dados que merecem ser destacados. Mesmo que nem sempre os objetivos estejam explícitos no Caso Prático, procurou-se no texto por elementos que buscassem identificar o intuito docente.

#### **4.3.1.1 Comunicação Empresarial**

No grupo Comunicação Empresarial, duas disciplinas foram analisadas: Comunicação Empresarial e Comunicação Empresarial e as Interfaces com a Gestão Sustentável. O objetivo de cada uma está apresentado no quadro a seguir.

<b>Comunicação Empresarial</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Comunicação Empresarial	Levar o aluno a obter conhecimento sobre a sustentabilidade de forma que obtenha domínio suficiente do tema para discuti-lo em uma reunião formal, comunicando o tema, apresentando dados de pesquisa, defendendo seu ponto de vista neste espaço organizacional e fornecendo sugestões para as empresas.
Comunicação Empresarial e as Interfaces com a Gestão Sustentável	Desenvolver nos alunos habilidades e competências para gerirem a comunicação entre a empresa e os <i>stakeholders</i> de forma ética, transparente e sustentável.

**Quadro 9** – Objetivos do grupo Comunicação Empresarial

Fonte: elaborado pela autora

Na análise dos projetos, pode-se notar que as disciplinas possuem objetivos distintos. No primeiro caso, a intenção é capacitar o aluno para que ele saiba comunicar a sustentabilidade dentro do espaço organizacional. A reflexão que o docente propõe está focada no ato de comunicar a sustentabilidade: o aluno sabe comunicar? Como comunica as questões de sustentabilidade? O aluno sabe defender seu ponto de vista e consegue propor sugestões?

Já a outra disciplina apresenta um objetivo mais amplo, na medida em que o foco de atenção está nas relações com grupos de interesse da organização, com ênfase na ética e na transparência. Argumenta com os alunos que, como futuros administradores, precisam aprender a trabalhar de forma ética e transparente, considerando todos os públicos envolvidos no processo, a começar pelos próprios funcionários. O que o docente chama a atenção dos alunos é para a coerência interna.

Você tem que primeiro trabalhar o público interno. De nada adianta a empresa simplesmente querer manter a imagem favorável perante a mídia, acionistas. A gente até brincava: ‘Do que adianta uma empresa abraçar uma árvore se ela não abraça o funcionário?’. Então, primeiro você tem que trabalhar seu colaborador, seu público interno, para conseguir ter essa imagem boa no mercado, assim você será transparente, ético.

Sustentabilidade passa, necessariamente, por uma discussão acerca dos grupos de interesse, como comunicar com estes atores que afetam e são afetados pela empresa? Como é o diálogo? Que aspectos desta relação são favorecidos nesta comunicação?

Cortese (2003), assim como Wright (2004) e Greenspoon (2008), são autores que citaram a importância do envolvimento de diferentes atores na promoção do ensino da sustentabilidade. Ao incluir este debate no objetivo da disciplina de comunicação, passa a ideia de que há uma atenção para esta natureza de debate.

Da mesma forma, a inclusão de questões éticas na discussão sobre sustentabilidade já foi apontada por Thomas, Hegarty e Holdsworth (2012) como fundamental no ensino da sustentabilidade e como um dos elementos centrais para mudar as atitudes pessoais e profissionais no engajamento em prol do desenvolvimento sustentável (SEGALAS; MULDER; FERRER-BALAS, 2012).

Baseados em princípios éticos, os alunos são provocados a pensar em aspectos que até então eram desconsiderados, como por exemplo: a empresa pode fazer um produto de forma mais ecológica? Ela trabalha o social? Como ela trabalha? A empresa tem algum projeto de voluntariado corporativo? Tem a parceria com alguma ONG? Tem algum projeto de inclusão de mulheres ou deficientes? A empresa promove a diversidade?

Enfim, enquanto proposta, esta docente traz para a discussão em comunicação empresarial um olhar sobre os aspectos éticos, para os grupos de interesse, o que corrobora com Kearins e Springett (2003), quando defendem que a reflexão crítica pressupõem estudantes pensando em valores pessoais, sociais e éticos e como estes valores podem influenciar suas decisões como futuros gestores.

#### 4.3.1.2 Contabilidade

O grupo Contabilidade possui apenas uma disciplina a ser analisada: Contabilidade Empreendedora. O objetivo da disciplina está apresentado no Quadro 8, a seguir.

Contabilidade	
Disciplina	Objetivo
Contabilidade Empreendedora	Promover uma reflexão sobre o papel dos contadores no desenvolvimento econômico, estimulando a manifestação de características empreendedoras e sua utilização para si e para a sociedade, conscientizando o aluno de seu potencial multiplicador e fortalecedor do empreendedorismo, através da aplicação prática dos atributos da contabilidade gerencial.

**Quadro 10** – Objetivos do grupo Contabilidade

Fonte: elaborado pela autora

Não há uma referência direta ao termo sustentabilidade nos objetivos desta disciplina. Ressalta-se o compromisso do contador com o desenvolvimento econômico e faz-se uma menção à ‘utilização’ das características empreendedoras ‘para si e para a sociedade’. Contudo, escreve o docente no documento analisado que ainda se considera o contador um auxiliar dos empresários para manter a contabilidade da empresa em dia. Seu esforço, ao longo da disciplina, foi de conscientizar os alunos acerca do novo papel deste profissional e das novas responsabilidades dos contadores no desenvolvimento sustentável do país.

Partindo desta ideia, o docente propõe uma nova forma de se compreender o papel deste profissional, ampliando o espectro de suas atividades em busca de um novo perfil: o contador-consultor, responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do cliente, que seja comprometido com o desempenho financeiro e social da empresa, responsável por fornecer informações realmente úteis para a tomada de decisão, que estimule os empresários aos melhores comportamentos e ajude a promover o crescimento sustentado da empresa, que deve unir resultados financeiros favoráveis, ética nos negócios, respeito a pessoas e ao meio ambiente.

Defende o docente que essa ampliação na forma de compreender a atividade do contador ainda precisa ser despertada nestes profissionais. E esta é a missão proposta pelo docente: focar no processo de conscientização do papel do contador ainda na graduação.

Enquanto proposta há uma menção à reflexão sobre o papel do contador nas organizações e na sociedade. Na literatura, diversos autores que se apoiaram na perspectiva crítica para incorporar sustentabilidade nas disciplinas (WELSH; MURRAY, 2003; KEARINS; SPRINGETT, 2003; STUBBS; COCKLIN, 2008) também fazem menção a este mesmo

propósito, de fazer os alunos refletirem sobre seu papel como futuros gestores preocupados com as questões do desenvolvimento sustentável.

#### 4.3.1.3 Empreendedorismo

No grupo Empreendedorismo cinco foram as disciplinas analisadas: Empreendedorismo I, Concepção de Negócios e Planejamento Operacional e três disciplinas com o nome Empreendedorismo, que serão diferenciadas pelo acréscimo das letras A, B e C para facilitar a análise. O objetivo de cada uma está apresentado no Quadro 11 a seguir.

<b>Empreendedorismo</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Empreendedorismo I	Compreender a importância das práticas sustentáveis para o sucesso das empresas.
Concepção de Negócios e Planejamento Operacional	Formar profissionais que compreendam a importância da estruturação de um plano de negócios contemplando os pilares da sustentabilidade. Preparar os alunos do curso de administração para identificar os problemas da sustentabilidade em cada empresa por onde passarem criando um ambiente favorável a soluções inovadoras e auxiliar estes alunos a avaliarem criticamente aquilo que estão vivenciando.
Empreendedorismo A	Conscientizar os alunos a respeito de atitudes e valores mais solidários; apresentar os valores do empreendedorismo, voluntariado e inclusão social com uma perspectiva sustentável que poderá trazer paz e justiça social; envolver os alunos em projetos sociais de maneira que possam atuar como agentes de mudança.
Empreendedorismo B	O Caso Prático não especifica o objetivo da disciplina.
Empreendedorismo C	Sensibilizar os alunos com a temática da sustentabilidade, buscando uma mudança no comportamento e a quebra de paradigmas.

**Quadro 11** – Objetivos do grupo Empreendedorismo

Fonte: elaborado pela autora

Apesar da disciplina Empreendedorismo I não especificar seu objetivo de forma clara, pela leitura do Caso Prático pode-se entender que a intenção foi mostrar a importância de considerar princípios de sustentabilidade para as empresas, sejam elas, micro, pequenas, médias ou grandes. Mas os objetivos não vão muito além deste propósito. O docente se propõe a tratar de tópicos de economia solidária em algumas aulas e perpassa sua proposta uma discussão sobre os aspectos sociais da sustentabilidade. De toda forma, a proposta pouco avança em relação a questões como economia de energia e tópicos de responsabilidade social. A análise do Caso Prático não deixou transparecer se houve uma discussão mais profunda ou se buscou uma transformação no ponto de vista dos alunos, conforme enfatizam os autores da teoria crítica e da aprendizagem transformadora.

Já na disciplina Concepção de Negócios e Planejamento Operacional, pôde-se observar no texto a intenção do docente de capacitar os alunos a propor soluções inovadoras e pensar sobre as práticas sustentáveis que as empresas adotam e discutirem as motivações da empresa para agir como tal:

Na indústria que o aluno está trabalhando tem algum programa de recuperação de águas, de reciclagem, de atender a comunidade? A ideia não era que ele [o aluno] simplesmente respondesse a essas questões, mas que olhasse para elas com um olhar crítico, pensando por que a empresa faz isso? É realmente só para aparecer na mídia? É porque ela já entendeu que se não fizer, daqui há alguns anos não vai ter recursos necessários para continuar existindo? (Docente da disciplina Concepção de Negócios e Planejamento Operacional)

O propósito de desenvolver o olhar crítico em relação à sustentabilidade é descrito textualmente na proposta deste docente. Instigar os alunos a pensar qual objetivo está por trás das ações sustentáveis que a empresa em que atuam realiza, ou seja, se existe de fato alguma preocupação com as questões da sustentabilidade ou se trata apenas de manter sua imagem positiva no mercado, se ela está preocupada em criar formas sustentáveis de utilização de recursos ou apenas preocupada com o fim de suas fontes.

Na proposta do docente não só se pretende que o aluno repense as práticas organizacionais, mas questionem-se criticamente sobre os interesses existentes por detrás destas práticas, bem como busquem soluções, o que tem certa aderência à discussão de Tilbury e Wortman (2004), sobre a promoção do pensamento crítico em sala de aula.

A preocupação com a dimensão social da sustentabilidade também é outro ponto retratado em sua proposta, quando os instiga, por exemplo, a questionar se a empresa tem algum projeto social que beneficia a comunidade local ou o que a empresa pode fazer para transformar aquele cenário.

Outros aspectos relevantes que apareceram no Caso Prático – apesar de não terem sido colocados como objetivo da disciplina –, foram surgindo no decorrer das atividades e demonstram uma tentativa de associar sustentabilidades na disciplina Concepção de Negócios e Planejamento Operacional considerando relações de poder, gestão transparente e ética. Incorporar sustentabilidade nesta disciplina, para este docente, passa por esta natureza de discussão.

De forma análoga, a disciplina Empreendedorismo A também faz movimento semelhante. Propôs-se a conscientizar os alunos sobre atitudes, valores, inclusão social e torná-los agentes de mudanças, tópicos que aparecem nas propostas defendidas por Kearins e Springett (2003) acerca de educação para sustentabilidade. Isto é, nesta disciplina, um debate sobre valores e sobre a agência dos estudantes enquanto atores do processo é contemplada.

Por outro lado, tem-se um cenário bem distinto. Na disciplina Empreendedorismo B, não está explícito qual é o seu objetivo, porém, pela leitura do Caso Prático, pode-se inferir que a ideia docente era conscientizar os alunos sobre a preservação do meio ambiente e a importância de se contribuir socialmente com a comunidade, garantindo lucratividade e redução de desperdícios.

Os exemplos que aparecem no Caso prático se restringem a colocar em debate questões de economia de energia, avaliação de quantidade de carros nas ruas, o que fazer com o óleo de cozinha e consumo irresponsável, sem que se vá muito além desses aspectos primários da sustentabilidade.

Outra forma de pensar empreendedorismo e sustentabilidade é o da disciplina Empreendedorismo C, que se sustenta em três pontos principais: (i) sensibilizar os alunos com a temática da sustentabilidade, (ii) buscar uma mudança no comportamento dos alunos e (iii) quebrar alguns paradigmas.

A intenção retratada no texto deste professor é a de munir os alunos com conhecimentos teóricos sobre empreendedorismo e sustentabilidade para que eles sejam capazes de identificar oportunidades sustentáveis, saibam como iniciar um negócio com uma visão sustentável e conheçam a importância de elaborar um Plano de Negócios pensando na sustentabilidade. O

segundo ponto do objetivo da disciplina refere-se a uma alteração no comportamento do aluno, instigando uma mudança nos valores daquele futuro profissional por meio dos exemplos passados pelo docente.

A gente trabalha dentro do empreendedorismo a questão da chave: conhecimento, habilidade, atitude, valores e empreendedorismo. Um profissional que não tem valores, não é um profissional adequado para o século XXI. Um profissional do século XXI que não consegue ter uma visão sistemática, que não consegue ver sustentabilidade em todas as ações que ele faz, também não é um profissional de vanguarda...Quando eu trabalho com meus alunos empreendedorismo e sustentabilidade, eu trabalho comportamento. Eu vou para a sala de aula e levo a minha caneca, vou para a sala de aula e mostro que não quero um determinado trabalho que vai criar mais papel. Eu trabalho com eles o tempo inteiro a sustentabilidade. Eu quero um trabalho e não preciso da capa. A capa não é uma necessidade, quero o conteúdo [...] Então, é isso: comportamento. O que você realmente está fazendo, o que você está mostrando e o que você realmente está aprendendo.

Essa mudança de comportamento implica também conscientizar os alunos sobre o papel que desenvolvem como empreendedores e a necessidade de pensarem de forma sistêmica.

Eles começam a perceber que as nossas ações impactam diretamente na cidade, no país, no planeta [...] As pessoas acham que a ação delas não impacta o outro. Quando eu saio com meu carro, não respeito a lei de pedestres, ou quando vejo que o farol está amarelado e eu querendo ser esperto, ultrapasso e acabo bloqueando o caminho, estou impedindo a sustentabilidade. As pessoas não conseguem perceber isso. Tudo que eu faço impacta no outro como uma reação da minha ação. Pensar nisso é sustentabilidade.

Os objetivos propostos pelo docente estão alinhados aos ideais de Segalàs, Mulder e Ferrer-Balas (2012). Estes autores, quando analisaram cursos que tinham como foco promover uma reflexão crítica, destacaram o pensamento sistêmico, que considera as políticas, ações e mudanças que influenciam todo o sistema, e os valores como o principal componente para mudar as atitudes pessoais e profissionais no engajamento em prol do desenvolvimento sustentável.

Além disso, conforme ressaltam Kearins e Springett (2003), para desenvolver o engajamento social, é importante desenvolver a ideia da cooperação e da colaboração. Na medida em que o docente estimula uma reflexão desta natureza, ao pensar no impacto de uma ação individual no coletivo, tem a pretensão de promover a reflexão crítica.

Pela análise do Caso Prático, notou-se que o docente possui uma visão diferenciada do ato de empreender, indo além da ideia de abrir um novo negócio:

A minha disciplina é sensibilizar os meus alunos para que eles possam enxergar que eles são uma grande empresa, porque a maior parte das pessoas entende empreendedorismo como montar seu negócio. Na minha disciplina, a gente trabalha com uma visão que cada um é uma empresa. Se eu saio de manhã da minha casa, trabalho o dia todo e vou para a faculdade para estudar, tenho o fim de semana com atividades da faculdade e da família, já sou um empreendedor. Viver na cidade de São Paulo, atravessar a cidade para trabalhar e atravessar para voltar para casa já é ser muito empreendedor.

Nesta perspectiva, o intuito docente era de que os alunos desenvolvessem uma visão diferenciada sobre o ato de abrir e administrar seu próprio negócio.

Levar a comunidade boliviana representada por dois brasileiros para mostrar a eles [aos alunos] que existe outra cultura na nossa cidade e que, às vezes, nós não temos conhecimento, é importante. Então, sustentabilidade é trabalhar a questão de cidadania. Mesmo sendo um estrangeiro, ele merece ser respeitado. Às vezes aquele indivíduo que tem tudo fácil não consegue vislumbrar oportunidades e aquele que está numa situação totalmente caótica consegue ver. Quando eu converso com a comunidade boliviana, eles sempre dizem: “O Brasil é um país de oportunidades”. Eu sempre digo para eles: “Queria que os brasileiros ouvissem vocês falarem isso porque a maior parte deles diz aqui não tem oportunidade, o governo é corrupto”. Ai vocês [bolivianos] vêm e falam: “Aqui existe oportunidade”. Isto é quebra de paradigmas.

Enfim, quebrar paradigmas é perceber que existem outras possibilidades de enxergar o empreendedorismo, é perceber que o empreendedorismo está nas ações que os indivíduos executam no dia a dia; é enxergar possibilidades onde menos se espera.

Nota-se que no grupo Empreendedorismo os objetivos propostos pelos docentes vão desde objetivos mais genéricos, apenas trazendo o tema da sustentabilidade para a sala de aula e mostrando a importância do mesmo para o ‘sucesso’ dos empreendimentos, até objetivos mais profundos onde foi possível estabelecer alguma relação com os pressupostos da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora.

#### **4.3.1.4 Estatística**

O grupo Estatística contou com apenas uma disciplina para ser analisada: Análise Estatística. O objetivo da disciplina é apresentado no quadro a seguir.

Estatística	
Disciplina	Objetivo
Análise Estatística	Romper a barreira do senso comum, das tradicionais análises estatísticas, mostrando aos alunos que existem diferentes maneiras, temas e indicadores que podem ser analisados.

**Quadro 12** – Objetivos do grupo Estatística

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o docente descreve no relato, faz parte do senso comum a ideia de que os indivíduos geram muito resíduo, gastam muita água e que, neste ritmo de produção, o planeta está condenado, que os indivíduos utilizam e desperdiçam muitas folhas e que devem plantar árvores, que andar de carro todo dia prejudica o meio ambiente etc. Enfim, muitos outros temas, *a priori*, os alunos já sabem, mas a proposta docente era aprofundar estes tópicos apresentando valores quantitativos e índices numéricos para uma melhor compreensão e adaptação do tema à realidade de cada acadêmico.

A gente tem muitas medidas que nem imagina: quanto que eu tomo de leite por dia, por exemplo, quanto eu tomo de café e quanta plantação de café eu preciso ter para suprir a minha necessidade de café, quantos hectares de café vão ser plantados só para eu tomar meu cafezinho de manhã. E se pensar em termos de pegada ecológica com agrotóxico, água, transporte, isso tudo pode gerar um impacto que às vezes a gente nem imagina e quando paramos para refletir é que o aprendizado acontece.

A disciplina também procurou aprofundar as reflexões dos alunos quanto às discussões da Estatística, informando que eles podem produzir estatísticas diferentes do padrão convencional ou até mesmo indicadores ainda não investigados e catalogados, e mostrar que pode ser possível aos alunos proporem ações para tornar estes indicadores mais coerentes com um modelo de vida ecologicamente correto.

Eu queria que eles pensassem a partir de um indicador individualizado; já ia ser uma ruptura no padrão de senso comum. Se eles refletissem quanto de carne eles comem por dia, eles iam ter um número para ir pensando que um bozinho lá ocupa três campos de futebol na plantação e eu vou consumir 12 bois na minha vida. Eu não queria que ninguém virasse vegetariano, não era esse o objetivo final, era uma reflexão: que ele entenda os impactos associados ao consumo. Isso tudo é importante para a formação como administrador e também como pessoa. Então, ele entender como pode mensurar todos esses impactos a partir de um indicador personalizado possibilita, ao entrar na empresa, criar um indicador e calcular o que aquela empresa gera de impacto, o que eu

posso minimizar para que seja reconhecido pelos meus clientes, para que eu consiga atingir um nicho de clientes que estejam interessados em empresas verdes, por exemplo.

Nota-se uma forte aproximação com elementos da perspectiva crítica e aprendizagem transformadora nesta proposta. O termo reflexão aparece no discurso docente atrelado á ideia de desenvolver a capacidade dos alunos mensurarem e pensarem sobre impactos, tema central em sustentabilidade. Propõe assim, não só que estes saibam calcular medidas convencionais em estatística empresarial, mas que pensem também em criar novos indicadores. Além disso, instiga os discentes a alterar seus padrões de referência e de consumo, a repensar suas ações e a questionar como seu comportamento individual afeta o coletivo. Toda esta reflexão é instigada com o propósito de que proponham novas soluções.

#### **4.3.1.5 Estratégia**

O grupo Estratégia teve como base três disciplinas a serem analisadas: uma com o nome Administração Estratégica e duas com o nome Planejamento Estratégico, que foram diferenciadas pelo acréscimo das letras A e B, para facilitar a análise. O objetivo de cada uma está apresentado no Quadro 13, a seguir.

<b>Estratégia</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Administração Estratégica	Fazer com que os acadêmicos e futuros empreendedores pensassem em como fazer uso das oportunidades em sustentabilidade para promover seus negócios ao tempo em que apoiam iniciativas desenvolvimentistas preocupadas com o futuro das gerações que virão.
Planejamento Estratégico A	Formar administradores mais responsáveis, que considerem fundamental a ação sustentável em seus planejamentos, a começar pelo Plano Estratégico, célula-mater de toda a ação organizacional, por si é relevante, a medida que imbui o gestor da preocupação com a responsabilidade social da empresa, não ficando esse limitado à análise fria dos custos previstos e resultados financeiros almejados.
Planejamento Estratégico B	Desenvolver a competência de criar e expandir a cultura da sustentabilidade, através da mudança de paradigmas e valores, com o intuito de formar multiplicadores desse conhecimento.

**Quadro 13** – Objetivos do grupo Estratégia

Fonte: elaborado pela autora

O texto pareceu indicar que o objetivo da disciplina Administração Estratégica tem por intenção, muito mais fazer os alunos aprenderem a utilizar corretamente a ideia-força da sustentabilidade a seu favor ou em favor da empresa do que promover uma discussão sobre todos os outros aspectos que envolvem essa discussão. Trata-se de um olhar mais pragmático e funcionalista, que, apesar de relevante, não incorpora os pressupostos da reflexão crítica tal qual entendem Springett (2005), Banerjee (2004), Sterling (2001) etc.

A disciplina Planejamento Estratégico A inclui em seu objetivo uma discussão sobre a responsabilidade social das empresas. A compreensão aqui é a de que tratar de sustentabilidade refere-se a ir além da busca por resultados financeiros. Já a disciplina Planejamento Estratégico B refere-se a um aspecto cultural que não apareceu nas outras duas propostas deste grupo. A compreensão desta docente é de que, para manter vivo o propósito da sustentabilidade na empresa, torna-se fundamental uma mudança dos paradigmas e dos valores organizacionais. Trata-se de pensar o planejamento estratégico a serviço de criar e fortalecer uma nova cultura.

Nota-se que os objetivos das disciplinas possuem focos diferentes, passando desde uma visão instrumental da sustentabilidade até uma visão mais crítica, como é o caso da disciplina Planejamento Estratégico B, quando propôs mudança de paradigmas e um repensar sobre os valores das organizações (SPRINGETT, 2005).

#### 4.3.1.6 Filosofia/Psicologia

Três foram as disciplinas analisadas no grupo Filosofia/Psicologia possui três: Ética e Filosofia em Administração, Filosofia na Administração e Introdução à Psicologia, conforme objetivos do Quadro 14, a seguir:

<b>Filosofia/Psicologia</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Ética e Filosofia em Administração	Despertar nos acadêmicos a necessidade de se preocupar com o meio ambiente e com questões sociais desenvolvendo atividades práticas, onde eles desempenhem práticas ambientais e sociais que possam aplicar nas organizações que futuramente serão gestores.
Filosofia na Administração	Promover o acesso ao conhecimento de conteúdos filosóficos, aplicados à Administração, oportunizando aos estudantes a vivência prática e integradora de ações de sustentabilidade em suas dimensões: social, pessoal, ambiental e econômica.
Introdução à psicologia	Aumentar a capacidade crítica dos alunos acerca da importância da sustentabilidade emocional nas organizações, com o intuito de reinventar o papel do administrador como agente ativo na transformação de estilos de gestão contribuindo para a humanização dos processos produtivos tornando-os ecologicamente corretos.

**Quadro 14** – Objetivos do grupo Filosofia/Psicologia

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se aqui, que os objetivos da disciplina Ética e Filosofia em Administração são bastante genéricos: a intenção é mostrar aos alunos a importância de discutir a sustentabilidade dentro das organizações, direcionando o olhar para além dos aspectos ambientais e considerando também os aspectos sociais. Os alunos, nesse contexto, são os futuros administradores e cidadãos, devendo promover ações que beneficiem a comunidade. Além disso, nota-se que a proposta não permanece apenas no campo da discussão da importância do tema, mas é focada na aplicabilidade das ações desenvolvidas dentro das organizações. A fala abaixo, extraída do Caso Prático, ressalta este objetivo.

Sendo assim, as ações de redução de consumo de energia elétrica bem como as de práticas de ações sociais proporcionaram a vivência de situações que atualmente são bastante exigidas de profissionais no mercado de trabalho, seja para redução de custos ou de propagação de uma imagem mais ecologicamente correta ou seja também pela possibilidade de proporcionar a sociedade ações sociais que possam beneficiar a comunidade em que estão inseridas.

Já a disciplina Filosofia na Administração incluiu a dimensão pessoal como um pilar da sustentabilidade. O docente relata no Caso Prático que trabalhar a responsabilidade pessoal no desenvolvimento da potencialidade individual é essencial para um conceito amplo de sustentabilidade.

Sustentabilidade começa na responsabilidade que cada um assume com o seu próprio desenvolvimento, como ser integral, condição para que possa, conscientemente, contribuir para a sustentabilidade nas dimensões social, ambiental e econômica. Este enfoque foi um diferencial no conceito de sustentabilidade que, em geral, ressalta, apenas, as dimensões social, ambiental e econômica. Em síntese, representa uma filosofia de vida pessoal, determinante para as suas ações de cidadania.

Introdução à Psicologia trouxe no objetivo da disciplina aumentar a capacidade crítica dos alunos em relação à sustentabilidade emocional. Além disso, teve o intuito de se repensar o papel do administrador, tornando-o agente ativo de mudanças dentro das organizações. O diferencial da proposta em relação às outras é que o docente cita no objetivo a humanização dos processos administrativos.

#### **4.3.1.7 Finanças**

O grupo Finanças contou com três disciplinas a ser analisadas: Metodologia Básica de Custos, Orçamento, Planejamento e Controle e Teoria Microeconômica I, cujos objetivos estão descritos no quadro a seguir.

<b>Finanças</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Orçamento, Planejamento e Controle	Formar profissionais voltados para o respeito do negócio empresarial ao meio ambiente e comprometidos com a preservação da capacidade do planeta em oferecer as condições necessárias para o transcurso digno da vida.
Metodologia Básica de Custos	Preparar os alunos para uma conscientização da gestão de negócios com o alinhamento de visão organização <i>versus</i> necessidades ambientais.
Teoria Microeconômica I	O Caso Prático não especifica o objetivo da disciplina.

**Quadro 15** – Objetivos do grupo Finanças

Fonte: elaborado pela autora

O objetivo da primeira disciplina tem um olhar, sobretudo, para as questões ambientais e genericamente fala-se em preservação da capacidade do planeta, em oferecer condições para um transcurso digno da vida, sem que se observe uma relação clara entre os propósitos da disciplina orçamento, planejamento e controle com os debates que atravessam sustentabilidade. Em uma lógica mais pragmática e voltada ao contexto da disciplina em si, o docente da disciplina Metodologia Básica de Custos relatou no Caso Prático que já é reconhecida a necessidade de incorporar a variável ambiental na prospecção dos cenários organizacionais e no processo de tomada de decisão.

Porém, quando o assunto é gestão de custos, o objetivo da organização é buscar estratégias eficientes e eficazes que utilizem as capacidades da organização na busca de resultados que maximizem sua riqueza, ou seja, a busca alinhada e sistêmica de lucro e disponibilidade financeira. Neste contexto, o desafio da proposta foi preparar os alunos para uma conscientização de gestão de negócios alinhada com as questões ambientais. Pode-se entender que Metodologia Básica de Custos também teve enfoque apenas no aspecto ambiental.

Com relação à Teoria Microeconômica I, apesar do Caso Prático não especificar claramente o objetivo da disciplina, a fala docente deixa transparecer qual era seu intuito:

Eu precisava trazer para eles essa discussão de sustentabilidade. O que eu percebia é que, para eles, a situação de preservação ou de exploração sustentável da floresta era tão do cotidiano que não fazia sentido qualquer tipo de reflexão. É uma prática normal para eles. Aí eu tentei inserir na disciplina de microeconomia. A gente trabalhava com produção, com processo produtivo, com custo marginal, preço do produto e automaticamente, pensando na produção sustentável da castanha. Então foi por isso que eu pensei em trabalhar com eles: já é um meio que eles dominam. Eles conheciam, porém, não tinham essa reflexão crítica porque, no raciocínio deles, não existia a preocupação com a escassez. A nossa realidade ainda é de muita abundância de recurso natural, então não fazia sentido para quem estava lá pensar em escassez. Era difícil para eles pensarem que toda produção que a gente analisou na microeconomia da castanha-do-pará tinha que envolver o cuidado com o produto na mata, para que a coleta não fosse além da capacidade do estoque das comunidades, e ao mesmo tempo refletir sobre como estava a realidade social daquela comunidade que explora castanha, como é que ficava a realidade econômica das pessoas, como eles [os alunos] como economistas podiam fazer esse ajuste, de manutenção da floresta com a exploração da castanha, ao mesmo tempo melhorar as condições de vida das comunidades. Para eles, era um processo natural e, depois da discussão, eles começaram a discutir técnicas produtivas que mantivessem a floresta em pé, que mantivessem o potencial produtivo da castanha, mas que ao mesmo tempo se associassem à qualidade de vida da comunidade. Um exemplo prático do que foi falado lá nas discussões é que a gente chegou à conclusão de que a mesma técnica produtiva de 1.500 anos atrás, de 2.000 anos atrás, é usada até hoje na coleta da castanha. Coleta e quebra. Então, assim [vê-se que] é um conhecimento tradicional que perpetuou e que a própria comunidade também não pensava em outras formas, em outras técnicas produtivas e aí eles começaram a pensar a respeito disso. Outra análise crítica que eles fizeram: é que eles disseram que antes não conseguiam ver a condição de vida dos extrativistas. Há tanto tempo fazendo esse trabalho, sobrevivendo desse trabalho, mas que eles não conseguiam ver melhora social das comunidades.

Nota-se que as disciplinas possuem objetivos distintos, indo desde objetivos genéricos e técnicos até uma reflexão mais profunda, como é o caso da terceira proposta do grupo. A disciplina Teoria Microeconômica I buscou desenvolver a reflexão crítica dos alunos, o que levou a uma aprendizagem transformadora, com mudança de crenças, hábitos, provocando os discentes a refletir sobre questões que até então não faziam parte do seu rol de preocupações, como a exploração sustentável da floresta. Fomenta-se um raciocínio crítico, nas próprias palavras do docente, que não foi instigado até então. O que era considerado atividade extrativista normal, passa a ser questionado. Associa-se este debate ambiental à questão da qualidade de vida da comunidade local, das condições de vida. O relato do docente mostra, ao contrário do que se viu nos propósitos da disciplina sobre orçamento e planejamento, a tentativa de uma apropriação, uma tradução das discussões de sustentabilidade no foco da disciplina de microeconomia.

### 4.3.1.8 Línguas

O grupo Línguas possuiu apenas uma disciplina a ser analisada: Língua Portuguesa. O objetivo da disciplina está apresentado no quadro a seguir.

<b>Línguas</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Língua Portuguesa	Aprimorar a competência discursiva dos alunos, promovendo a leitura crítica e a exposição de suas ideias, com a produção de textos autorais, a fim de que assumissem uma postura compromissada, proativa e ética com as questões sociais mais relevantes, em especial, com a sustentabilidade.

**Quadro 16** – Objetivos do grupo Línguas

Fonte: elaborado pela autora

Conforme declarado no Caso Prático, o objetivo docente foi sensibilizar e conscientizar os alunos sobre o valor e o alcance de suas ideias, sobretudo no que diz respeito ao tema da sustentabilidade, motivando-os a escrever e publicar textos autorais que apresentem certa originalidade, que se afastem de citações e clichês e que obedeçam aos critérios de textualidade da língua.

A ideia foi habilitar os alunos a discutir sobre tópicos diversos, para que adotassem uma postura compromissada, proativa e ética com a sustentabilidade, o que exige, para a docente, que os alunos reflitam criticamente sobre aquilo que estão lendo para serem capazes de expor e defender suas ideias, seja pela escrita ou pelo discurso oral.

Para tanto, com base em reflexões suscitadas em aula sobre variados aspectos da sustentabilidade, por meio da leitura de diferentes suportes e gêneros textuais, o docente esperava que os alunos se dispusessem a produzir textos, expondo suas considerações, ponderações, contra-argumentações, descobertas etc. Desse modo, escrever era uma forma que eles teriam de assumir seu compromisso ético com a sustentabilidade.

Nota-se que o docente tem uma preocupação em fomentar nos alunos a capacidade de refletir sobre aquilo que leem, escrevem e falam, de forma que eles criem uma consciência e não fiquem apenas reproduzindo aquilo que a mídia ou que as pessoas falam, mas que sejam capazes de interpretar e pensar de acordo com os seus princípios e valores.

#### 4.3.1.9 Logística

O grupo Logística contou com apenas uma disciplina a ser analisada: Gestão de Suprimentos e Logística. O objetivo da disciplina está apresentado no Quadro 17, a seguir.

<b>Logística</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Gestão de Suprimentos e Logística	Conscientizar os alunos sobre o seu papel na sociedade enquanto profissional e enquanto cidadão; desenvolver o senso crítico destes discentes; conscientizar os alunos sobre a importância da adoção de práticas sustentáveis em todos os tipos de organizações, formando profissionais com uma visão sistêmica da sustentabilidade, capazes de atender a demanda crescente do mercado.

**Quadro 17** – Objetivos do grupo Logística

Fonte: elaborado pela autora

Conforme declarado no Caso Prático, a disciplina Gestão de Suprimentos e Logística possui, em sua ementa, os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver técnicas pertinentes ao gerenciamento das cadeias de suprimentos;
- Entender a necessidade do uso eficiente dos recursos, na busca da eficácia;
- Conhecer a necessidade da logística como ferramenta estratégica;
- Conhecer os diferentes modais e sua disponibilidade;
- Levar à compreensão da gestão de estoques, dos custos de armazenagem;
- Compreender a função de ferramentas para a gestão de estoques;
- Entender os Incoterms, termos utilizados no comércio internacional; e

- Apresentar os meios de medição de desempenho nas cadeias de suprimentos.

Considerando que a maioria dos impactos sociais e ambientais de uma empresa está em sua cadeia de suprimentos, o docente relata que a abordagem do tema sustentabilidade aconteceu em sala de aula de forma natural, pois “[...] a disciplina Gestão de Suprimentos e Logística já apresenta, em sua essência, a necessidade de ser tratada da perspectiva sustentável” (Dados do Caso Prático – docente da disciplina Gestão de Suprimentos e Logística).

O objetivo da disciplina foi além de capacitar os alunos com conhecimento técnico da gestão de suprimentos para o desenvolvimento de ações corporativas. Segundo o docente, os alunos foram levados a repensar o posicionamento frente às suas ações cotidianas e à necessidade da consciência sustentável individual como elemento fundamental para a consciência e a convivência coletiva.

Dentro deste contexto, a reflexão sobre o posicionamento e as ações de cada pessoa, como profissional e cidadão, ficou evidente. Identificar que as empresas não são capazes de serem sustentáveis se não pelas pessoas realmente transformou a percepção de todos nós sobre o assunto, dando uma importância central a discussão. (Dados do Caso Prático – docente da disciplina Gestão de Suprimentos e Logística).

Quando o docente levanta questões a respeito de como considerar o economicamente viável, socialmente responsável e ecologicamente correto no momento de comprar ou produzir algum produto e Como desenvolver formas de avaliação de desempenho dos resultados da cadeia de suprimentos, incluindo os critérios de sustentabilidade, ele está instigando um repensar sobre a gestão de suprimentos. Além disso, propõe uma reflexão sobre papel dos futuros administradores, não só como profissionais, mas como cidadãos, de maneira que o aluno desenvolva um senso crítico sobre seu papel como indivíduo na sociedade e uma visão sistêmica da sustentabilidade e sua abrangência em todas as áreas da organização de forma integrada e interdependente.

Pela análise do Caso, não se pode afirmar que a disciplina promoveu uma reflexão que questione os padrões de referências ou uma ruptura dos padrões e convicções existentes, porém, de alguma forma, propôs uma conscientização dos alunos sobre aspectos da sustentabilidade que envolvem a atividade logística.

#### 4.3.1.10 Marketing

No grupo Marketing,, havia apenas uma disciplina a ser analisada: Administração Mercadológica I, cujo objetivo está descrito no Quadro a seguir:

<b>Marketing</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Administração Mercadológica I	Ensinar aos alunos como planejar e desenvolver produtos com características sustentáveis, estabelecer seus preços, formas de distribuição e elaborar as peças de comunicação e promoção.

**Quadro 18** – Objetivos do grupo Marketing

Fonte: elaborado pela autora

A ideia era fazer os alunos investigarem e desenvolverem formas de produzir que considerassem a origem, o processamento e os resultados como parte de um processo contínuo, e, não, simplesmente com o intuito de satisfazer as necessidades de mercado e obter lucro.

Conforme declarado pelo docente no Caso Prático, “[...] além das temáticas usuais como tipologias de produtos, foi abordada a necessidade de que sejam considerados os impactos ambientais como matérias-primas, as comunidades atingidas, o uso, economia de energia, a reutilização e o descarte do produto” (Dados do Caso Prático – docente da disciplina Administração Mercadológica I). Provoca-se, assim, os alunos a olharem para toda a cadeia de produção.

#### 4.3.1.11 Projeto/Pesquisa

O grupo Projeto/Pesquisa possuiu seis disciplinas a ser analisadas: Auditoria de Projetos, Estágio, Gestão de Projetos e Custos, Laboratório de Gestão Empresarial I, Pesquisa em Administração e Projeto e Pesquisa em Administração I. O objetivo de cada uma está apresentado no Quadro 19, a seguir.

<b>Projeto/Pesquisa</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Auditoria de Projetos	Fazer os alunos compreenderem que estão sendo preparados para serem gestores das organizações e que as decisões dos mesmos são a mola propulsora para o sucesso ou para o colapso das organizações nas mais diferentes áreas, já que as organizações funcionam de forma sistêmica onde as execuções de decisões tomadas nos mais diferentes setores repercutem em todos os demais, e que em todo o tempo a ética e o controle precisam ser preservados, pois servem como baliza para o alcance da missão das organizações conduzindo-as aonde sua visão alcança e funcionando como recurso de monitoramento da consecução dos objetivos destas dentro do seu ramo de atuação.
Estágio	O Caso Prático não especifica o objetivo da disciplina.
Gestão de projetos e custos	Instrumentalizar o futuro administrador a trabalhar com a Gestão de Projetos de forma conceitual e prática; proporcionar aos alunos conhecimentos da análise dos fatores que afetam os custos da empresa; desenvolver a capacidade crítica e analítica de forma tal que o aluno possa interpretar corretamente todas as variáveis envolvidas na formação do preço de venda; melhorar a atitude de sustentabilidade dos alunos; ensinar a metodologia de gestão de projetos e fazer o aluno perceber que há muitas oportunidades para desenvolver projetos para organizações ligados à sustentabilidade.
Laboratório de Gestão Empresarial I	O Caso Prático não especifica o objetivo da disciplina.
Pesquisa em Administração	Adoção de métodos de pesquisa em administração para o estudo de problemas complexos, desafios e oportunidades no campo da sustentabilidade.
Projeto e Pesquisa em Administração I	Contribuir para que o estudante tenha mais eficiência e eficácia em seus estudos, visando a um maior aprendizado e, conseqüentemente, melhor desempenho acadêmico; introduzir o conceito de se trabalhar com projetos; desenvolver a capacidade crítica, a habilidade de estudar e de escrever em um contexto acadêmico e científico.

Quadro 19 - Objetivos do grupo Projeto/Pesquisa

Fonte: elaborado pela autora

A disciplina Auditoria de Projetos trouxe para a discussão temas importantes da sustentabilidade, como visão sistêmica e ética. Com relação à disciplina Estágio, apesar do Caso Prático não especificar claramente seu objetivo, a fala docente passa uma ideia sobre qual era seu intuito:

A introdução do tema “sustentabilidade” na disciplina de Estágio serviu como base teórica para a investigação da realidade vivenciada pelas organizações da região de Itajaí-SC, sendo este o principal ponto a ser evidenciado. Descrever os desafios relacionados às dimensões da sustentabilidade que as organizações encaram em seu dia-a-dia, a partir de perspectivas teóricas estudadas em sala de aula, torna a disciplina de estágio conectada com suas práticas (ou a falta delas), trazendo à tona todos os conflitos entre o que se prega e o que se faz em seu favor em nível de gestão. A partir de suas constatações, o aluno pode avaliar a melhor maneira para, no decorrer do processo, atuar como agente transformador dessa realidade, caso opte pelo tema sustentabilidade.

A disciplina propôs uma discussão no sentido de avaliar o que a empresa diz que faz e aquilo que de fato ela pratica. A partir das observações feitas pelos alunos em empresas reais, eles tiveram a oportunidade de observar essa realidade organizacional, refletir sobre as práticas utilizadas e avaliar a melhor maneira para atuar como transformadores da realidade.

A disciplina Gestão de projetos e custos inicia seu objetivo falando em instrumentalizar o futuro administrador. Posteriormente, o docente citou o “[...] desenvolvimento da capacidade crítica e analítica de forma que o aluno possa interpretar ‘corretamente’ todas as variáveis envolvidas na formação do preço de venda” (Dados do Caso Prático – docente da disciplina Gestão de projetos e custos).

No que se refere à disciplina Laboratório de Gestão Empresarial I, apesar do Caso Prático não especificar claramente seu objetivo, a análise mostra qual era seu objetivo.

Por meio de uma atividade realizada em um ambiente virtual, os alunos foram desafiados a criar valor para a organização no jogo de empresas sob três perspectivas:

- 1) Econômica: por meio do domínio individual das regras econômicas do simulador e da capacidade de aplicação deste conhecimento estruturado em grupos de trabalho que interagem permanentemente de forma a criar sinergias; 2) Estratégica: por meio das apostas (decisões sob incerteza, sob informação incompleta e assimétrica) para a conquista de mercado baseadas em ações sustentáveis (sociais e ambientais) e perpetuáveis; e

3) Evolucionária: por meio de projetos de inovação que transformam a velha rotina da organização, permitem melhor gestão de riscos e criação de vantagens competitivas, por meio de ações criativas social e ambientalmente corretas.

Segundo o docente, neste jogo de empresas, os estudantes tinham que praticar a sustentabilidade criando valor econômico, social e ambiental para elas. Além disso, “[...] por meio da pesquisa aplicada, tinham a possibilidade de tornarem-se autores de um conhecimento crítico” (Dados do Caso Prático – docente da disciplina Laboratório de Gestão Empresarial I).

Vale ressaltar que a análise das estratégias utilizadas pelo docente foi realizada na seção seguinte e trouxe outros pontos que possibilitarão identificar se o docente conseguiu promover esse conhecimento crítico que propôs. Contudo, houve uma preocupação em trazer para o debate a ideia da criação de vantagens competitivas, por meio de ações criativas e ambientalmente corretas, e fazer os alunos tomarem decisões e transformarem as práticas cotidianas da organização.

A proposta da disciplina Pesquisa em Administração fez uma associação interessante entre o conteúdo das aulas e sustentabilidade, na medida em que buscou mostrar aos alunos como métodos de pesquisas em administração podem ser utilizados para o estudo de problemas complexos, desafios e oportunidades no campo da sustentabilidade. O objetivo proposto foi uma forma de estímulo aos discentes em problematizar a sustentabilidade em suas pesquisas.

A estrutura da disciplina Projeto e Pesquisa em Administração I foi baseada em três objetivos: os dois primeiros (contribuir para que o estudante tenha mais eficiência e eficácia em seus estudos visando a um maior aprendizado e introduzir o conceito de se trabalhar com projetos) apresentam um caráter mais técnico e instrumental. O terceiro objetivo (desenvolver a capacidade crítica, a habilidade de estudar e de escrever) possui uma posição menos instrumental preocupando-se com o desenvolvimento da criticidade discente.

Conforme o professor relatou no Caso Prático, os conteúdos trabalhados em sala foram orientados pelos princípios de ética, do entendimento e da aplicação das práticas de sustentabilidade. Além disso, estimulou-se que os estudantes analisassem e propusessem ações de mudança na comunidade em que vivem.

A análise feita para este grupo de disciplinas mostrou que os objetivos vão desde propósitos mais instrumentais e genéricos como habilitar ou instrumentalizar os alunos a respeito dos conteúdos básicos da disciplina, passando por uma discussão sobre a importância da sustentabili-

dade e a inclusão dos aspectos sociais nas discussões, até reflexões um pouco mais profundas, quando busca o desenvolvimento da capacidade crítica ou quando propõem que os alunos se deparem com a realidade organizacional para refletir se a empresa de fato pratica o que afirma praticar. Não se pode afirmar se as disciplinas conseguiram de fato promover essa reflexão crítica; para tanto, é fundamental a análise das estratégias de ensino utilizadas para discutir se o objetivo proposto foi atendido.

#### 4.3.1.12 Teorias da Administração

O grupo Teorias da Administração contou com cinco disciplinas a serem analisadas: Fundamento do Processo Administrativo, Fundamentos de Administração, Introdução à Administração, Teoria da Administração e TGA I, estando os objetivos de cada uma delas apresentados no quadro a seguir.

<b>Teorias da Administração</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Fundamento do Processo Administrativo	Estimular os alunos a inserirem as variáveis socioambientais no processo de tomada de decisões, desenvolvendo neles a capacidade de decidir de forma racional e eficaz /Fazê-los refletir sobre seu papel de agentes de mudanças positivas na sociedade.
Fundamentos de Administração	Promover junto a alguns dos futuros formadores de opinião deste país, uma reflexão dos conceitos de sustentabilidade e de suas interpretações junto os conceitos fundamentais da administração.
Introdução à Administração	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.

continua

continuação

Teoria da Administração	Demonstrar a importância e as contribuições das Teorias da Administração para uma melhor compreensão sobre a sustentabilidade e proporcionar uma visão mais prática sobre a aplicabilidade da sustentabilidade nas organizações. Além disso, permitiu estabelecer uma relação entre os estudos das Teorias da Administração, a sustentabilidade e as práticas do administrador, tendo como dimensões de análise as funções do administrador e a sustentabilidade administrativa.
TGA I	Despertar o espírito crítico com o intuito de mudar a maneira de pensar do aluno, voltado agora para a lógica global e o comportamento do homem moderno, ampliando o seu modo de ver o mundo e a administração.

**Quadro 20** – Objetivos do grupo Teorias da Administração

Fonte: elaborado pela autora

Pela análise do Caso Prático da disciplina Fundamento do Processo Administrativo, notou-se que a intenção do docente ao incluir a sustentabilidade na disciplina era mostrar como a sustentabilidade insere-se em todo o processo administrativo, apresentando a relação das áreas funcionais existentes em uma organização e todo o processo administrativo e decisório, incluindo as atividades de planejamento, organização, direção e controle, com questões voltadas à sustentabilidade. Além disso, objetivou tornar os alunos capazes de tomar decisões e dar condições para que pensem no aspecto cultural, social, ambiental e ecológico de um determinado problema existente em uma organização.

E como é que esse aluno vai tornar esse mundo melhor? Não é só pela questão econômica. A questão econômica já tá debatida. Eu tenho que buscar outras maneiras do aluno fazer isso. Então a sustentabilidade me traz isso. A sustentabilidade pra mim é esse ideal de valor, de eu conseguir um aluno, um gestor, que ao final do seu curso, quando sair do seu curso, ele vai ter condições de decidir, tomar decisões levando em consideração não só o fato econômico, não só os aspectos econômicos, mas também os aspectos sociais e os aspectos ambientais.

O relato docente revelou que é fundamental mostrar aos alunos a importância da inclusão das questões sociais, da responsabilidade social corporativa. Também, não é só falar em produção mais limpa, cadeia produtiva, *marketing* verde, mas ensinar que sustentabilidade requer uma mudança de comportamento do gestor, e, para isso, é necessária uma mudança na forma de pensar e refletir dos alunos.

A ideia foi fomentar o olhar crítico dos alunos sobre o papel do administrador na sociedade e mostrar que o administrador tem outras funções além da de trazer lucro para os acionistas ou empresários, fazendo os alunos refletirem criticamente a questão do senso comum na administração, que ainda é puramente relacionada aos aspectos econômicos.

[...] Você chega no primeiro dia em sala de aula e pergunta pra qualquer aluno: “Qual é o objetivo maior da organização?” 95%, 98% dos alunos vai dizer “lucro, lucro”. [...] Ah o papel da administração é trazer lucro pro empresário, né? Ou para os acionistas? Maximizar lucros para os acionistas! Então esse é o meu foco. De ter essa visão crítica e dizer: “Não! Peraí! Não é esse o papel só. Têm outros papéis que o gestor tem que executar.

O intuito docente foi educar o olhar dos futuros administradores, para que fossem capazes de pensar e agir como agentes de mudança, percebendo seu papel na solução dos problemas.

O docente da disciplina Fundamentos de Administração declarou que

[...] ao refletir (e registrar) como a tríade de aspectos da sustentabilidade (i.e sociedade, economia e meio ambiente) pode ser aplicada nos diversos conteúdos previstos na disciplina, os alunos compreendam melhor estes conceitos e possam propor ideias e conduzir ações para melhorar as condições desta geração e das gerações futuras. (Dados do Caso Prático – docente da disciplina Fundamentos de Administração).

Indo um pouco mais além, a disciplina Introdução à Administração buscou promover uma análise mais crítica da relação da sustentabilidade com a evolução das teorias administrativas, além de sensibilizar os alunos para que eles se sintam responsáveis pelos dilemas enfrentados e pela busca de soluções para os problemas da sustentabilidade.

Esta disciplina procura evidenciar como as escolas de administração contribuíram positivamente para a modificação das relações sociais e econômicas na sociedade moderna e, ao mesmo tempo, se tornassem coresponsáveis na construção dos atuais dilemas enfrentados hoje quanto à sustentabilidade.

O docente entendeu a sustentabilidade como um valor essencial para o futuro administrador.

Pretendo que o aluno entenda que sustentabilidade, além de ser um valor básico da sociedade contemporânea, seja percebida como um elemento essencial no processo de decisão do administrador, incorporando novos desafios para a gestão organizacional.

Teorias da Administração teve como intuito demonstrar a importância e as contribuições da disciplina quanto ao tema sustentabilidade, proporcionando uma visão mais prática sobre a aplicabilidade desta nas organizações, a fim de que não se reproduzam ideais e ações já ultrapassadas. Nesta disciplina, a discussão passa por um processo de revisão das práticas organizacionais para adequá-las aos pressupostos da sustentabilidade.

De forma semelhante, TGA I objetivou sensibilizar os alunos para que, como futuros gestores, tomassem suas decisões de forma diferente, de forma consciente, ou seja, que eles tivessem uma mudança de comportamento, que mudassem a maneira de pensar, voltados agora para a lógica global e o comportamento do homem moderno, ampliando seu modo de ver o mundo e a administração.

Por que eu acho que a solução da sustentabilidade acima de tudo não é nem tanto processo, porque, se a gente for analisar boas práticas, processos, tecnologia e inovação, já existem o suficiente. O trabalho que tem que haver é de mudança de consciência, que é o mais difícil que existe, porque ninguém muda ninguém. A pessoa, ela mesma vai querer e ter que mudar. O que a gente pode fazer é colocar conflitos dentro dela e estimular que ela pense [...] Eu coloquei a sustentabilidade sempre em cima do *triple bottom line*. Então é importante ter lucro, até porque, se você não tiver lucro, a empresa não sobrevive, e a empresa não sobrevivendo a gente volta para a idade da pedra. Reforcei muito que sustentabilidade não é só meio ambiente. Eu fiz uma pesquisa no primeiro dia de aula, perguntando o que eles entendiam por sustentabilidade, e 90% entendia que era meio ambiente. Então, diante disso, a grande tentativa foi mostrar que não, que sustentabilidade é uma estratégia, e essa estratégia, estando no *core business* da coisa, vai se ramificar em uma série de coisas. Você vai pensar desde seu colaborador, porque o 'cara' precisa estar feliz, produzindo bem, sendo bem remunerado, evitando trabalho escravo. Então foi desde esse olhar do colaborador até o processo mesmo de gestão do produto final.

A ideia docente era promover um repensar do papel do administrador, não só voltado para os aspectos econômicos, mas que ampliassem seu olhar para outros aspectos, como responsabilidade social, ambiental, pensamento sistêmico. Cabe ressaltar que, tanto TGA I quanto Fundamento do Processo Administrativo e Introdução à Administração, que foram finalistas do concurso, colocaram a sustentabilidade como um valor do administrador e buscaram promover uma reflexão crítica e uma mudança na forma de pensar dos alunos.

Enfim, esta seção teve como objetivo analisar qual a intenção dos professores ao incluírem a sustentabilidade em suas disciplinas. Vale ressaltar que alguns docentes relataram formalmente seus objetivos no Caso Prático; entretanto, tiveram aqueles que não explicitaram claramente seu intuito. Mesmo assim, foi possível capturar, pelos depoimentos dos Casos, qual

era o propósito da disciplina. O quadro a seguir apresenta uma revisão dos aspectos levantados nesta seção.

<b>Objetivos das disciplinas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puramente instrumentais.</li> <li>- Pouco avançam ou não avançam além da lógica do <i>triple bottom line</i><sup>3</sup>.</li> <li>- Convertem a disciplina em uma disciplina de sustentabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se propõem a incorporar temas centrais de sustentabilidade: ética, responsabilidade social, <i>stakeholders</i>, inovação, sem que a disciplina perca seu foco central.</li> <li>- Pretendem potencializar a transformação do aluno e da organização, por meio de uma revisão do comportamento individual do aluno no seu cotidiano, incluindo ao debate temas como cultura e valores.</li> <li>- Fomentam uma reflexão crítica, responsabilizando o aluno a tornar-se ator pró-ativo, capaz de propor soluções para os problemas.</li> <li>- Pretendem mudar o olhar do aluno, compreendendo a disciplina sob uma nova perspectiva.</li> </ul>

**Quadro 21** – Resumo dos Objetivos das disciplinas

Fonte: elaborado pela autora

De um lado, houve aqueles objetivos puramente instrumentais, sendo que os docentes não sinalizavam intenção de que fosse além daquilo que é senso comum nas referências centrais de sustentabilidade – incluir os aspectos sociais, ambientais e econômicos. Tiveram ainda, aqueles em que o conteúdo central da disciplina pareceu se esvaír, como se esta fosse se tornar específica de sustentabilidade.

Por outro lado, enquanto objetivos esposados, houve aqueles que também são instrumentais, mas avançaram além desta questão e incorporaram à discussão outros temas importantes para a sustentabilidade, como ética, responsabilidade social e diálogo com *stakeholders*, como é caso das disciplinas Comunicação Empresarial e as Interfaces com a Gestão Sustentável e Planejamento Estratégico A.

Alguns docentes mostraram objetivos mais amplos e transformativos, que buscaram por mudanças no aluno e na organização onde estes alunos atuam. Estes docentes colocaram no debate temas como cultura e valores, que até então não faziam parte da disciplina, com o intuito

<sup>3</sup> Tripé da sustentabilidade, baseado em três pilares: ecológico, econômico e social.

de fazer o aluno compreendê-la sob uma nova perspectiva. Nestes casos, houve uma tentativa de mudar o olhar do aluno sobre o significado da gestão, promovendo um repensar sobre seu papel como profissional nas organizações e na sociedade, como é caso das disciplinas Contabilidade Empreendedora, Fundamentos do Processo Administrativo, TGA I, dentre outras. Em algumas disciplinas, os objetivos acabaram responsabilizando o aluno a tornar-se agente de mudanças da realidade organizacional e a propor soluções inovadoras para os problemas da sustentabilidade.

Vale ressaltar que o fato dos docentes verbalizarem o termo reflexão crítica em seus objetivos não significa que realmente desenvolveram ações nesta ordem. Muitas vezes, ao analisar a estratégia, não ficou claro qual é a reflexão crítica que se propôs ali. Em outros casos, foi possível observar essa natureza de discussão. Contudo, como não foi feito o acompanhamento das aulas, essas análises estão limitadas àquilo que os documentos e as entrevistas revelam.

É importante observar que nestes objetivos que se declararam como propósitos de transformação, também aparecem elementos instrumentais, que são importantes para o aluno poder operacionalizar suas ações. O que chama atenção não é o fato do objetivo ser instrumental, mas de pouco avançar além daqueles pressupostos já comuns nas empresas quando se fala em sustentabilidade. O equilíbrio entre estas discussões, entre valores e instrumentalidade, ou uma discussão focada apenas em transformação, sem considerar os aspectos instrumentais, traz consequências para a sala de aula.

No texto, não fica claro até onde um objetivo vai ser instrumental ou até onde vai ser transformativo, mas é possível identificar alguns elementos nas propostas docentes. O que pode ser destacado nesta discussão é que não foi possível encontrar todos os elementos da reflexão crítica e aprendizagem transformadora em uma mesma disciplina.

Traçados os objetivos das disciplinas, a próxima seção apresentará as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para atingir esses objetivos. Vale ressaltar que, para a análise, achou-se conveniente estudar as disciplinas separadamente, por envolverem aspectos muito específicos de cada grupo. Contudo, para a análise das estratégias de ensino, bem como para a dos relatos de transformação, na sequência, optou-se por estudá-los de forma mais genérica, enfatizando apenas as estratégias e os relatos mais relevantes de cada disciplina, visto que muitas ideias se repetem.

### 4.3.2 Estratégias de Ensino

Em boa parte dos relatos, os docentes mencionaram que trabalhar com atividades práticas é uma forma de estimular os alunos a participar das aulas. A maioria deles recorreu primeiramente à exposição dos conceitos teóricos da disciplina e de sustentabilidade, seguido da aplicação prática desses conceitos, buscando sempre estabelecer uma conexão entre teoria e prática.

Exceto alguns poucos docentes que recorreram quase que em sua totalidade a aulas expositivas dialogadas, a maioria baseou-se em atividades práticas realizadas em sala de aula. Ainda, houve aqueles que recorreram a atividades extraclasse, com o intuito de colocar o aluno em contato com a realidade. Um resumo das estratégias utilizadas está apresentado no quadro a seguir.

Estratégias	
Atividades práticas realizadas em sala	Atividades extraclasse
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e resolução de Estudos de Caso;</li> <li>- Palestras;</li> <li>- Criação de jornal;</li> <li>- Desenvolvimento de <i>blogs</i>;</li> <li>- Apresentação de vídeos e/ou filmes;</li> <li>- Elaboração de Planos de Comunicação, Planos de Negócios e Planejamento Estratégico;</li> <li>- Resolução de Exercícios;</li> <li>- Debates e Dinâmicas em grupo;</li> <li>- Jogo de tabuleiro;</li> <li>- Jogo de empresas;</li> <li>- Criação de produtos ou serviços que tenham características sustentáveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita à Feira do Empreendedor e à Feira Kantuta;</li> <li>- Visitas técnicas a empresas;</li> <li>- Participação na Oficina do Empreendedor;</li> <li>- Participação em projetos sociais;</li> <li>- Trilha ecológica;</li> <li>- Pesquisas de campo;</li> <li>- Criação de um documentário que retratasse a questão da sustentabilidade em diferentes organizações.</li> </ul>

**Quadro 22** – Estratégias de ensino  
Fonte: elaborado pela autora

O estudo de caso foi uma estratégia utilizada por treze docentes dentre os 32 analisados. Ao utilizar esta estratégia, os docentes tinham o intuito de instigar os alunos a relacionar as práticas declaradas pelas organizações ao tema sustentabilidade. Por meio dos estudos de caso, os docentes tiveram a possibilidade de discutir distintos pontos de vista, o que potencializa o debate em sala de aula.

Interessante observar que o uso desta estratégia permaneceu mais focado nos grupos Teorias da Administração e Estratégia. Das cinco disciplinas do grupo Teorias da Administração, todas recorreram ao estudo de caso como uma forma de fazer os alunos refletirem sobre as teorias da administração e relacioná-las aos aspectos da sustentabilidade. Também, duas das três disciplinas do grupo Estratégia recorreram a esta proposta didática.

A participação em palestras também apareceu em sete dos projetos classificados. Os temas foram diversos, porém, específicos ao conteúdo de cada disciplina, buscando sempre estabelecer uma relação com a sustentabilidade.

A disciplina Empreendedorismo I elaborou um jornal chamado *Opção Empreendedora*. Para sua publicação, os alunos tiveram de realizar entrevistas com empreendedores locais, por meio das quais buscaram identificar as características de um empreendedor de sucesso, o perfil deste e os fatores que influenciam o empreendedorismo. Além disso, realizaram várias pesquisas para obter conhecimento sobre o tema, o que pode ser considerada uma ferramenta importante para o discente conhecer mais a fundo o problema e desenvolver seu senso de análise.

Com relação à criação de *blogs*, quatro disciplinas recorreram a esta estratégia. Na disciplina Língua Portuguesa, como seu objetivo era aprimorar a competência discursiva dos alunos, promovendo a leitura crítica e a exposição de suas ideias –com a produção de textos autorais –, o *blog* funcionou como um espaço onde os alunos podiam postar seus textos e socializar reportagens, fotografias e outros materiais sobre a sustentabilidade.

Os alunos enviavam seus textos para o docente e ele devolvia com *feedback*, sugerindo sempre algumas alterações. Após estas correções, o texto era postado no *blog*. Este ambiente virtual funcionava com um espaço para o compartilhamento de ideias. Para os alunos poderem escrever algo a ser publicado no *blog*, tinham de ir atrás de informações valiosas e confiáveis e refletir sobre os aspectos principais que envolviam o tema, na medida em que o docente buscava por textos originais e que se afastassem de citações e clichês.

A disciplina Planejamento Estratégico B também criou um *blog*, como uma forma de articulação e interdisciplinaridade, integrando diversos temas levantados pelos alunos. Na opinião docente, conforme relatado no Caso Prático, o *blog* foi capaz de promover um diálogo com o mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, tornou-se multiplicador daquele conhecimento.

As disciplinas Comunicação Empresarial e as Interfaces com a Gestão Sustentável e Administração Estratégica também fizeram um *blog*, porém não com o mesmo objetivo das

disciplinas anteriormente citadas. No primeiro caso, foram os professores que o construíram e nele publicavam os trabalhos dos alunos, os quais, segundo o docente, eram riquíssimos em conteúdo, mas muitas vezes não tinham visibilidade. No segundo, o *blog* da disciplina já existia antes do concurso e foi utilizado apenas para os alunos postarem seus trabalhos.

Diversos docentes recorreram à apresentação de vídeos ou filmes. Dentre os 32 projetos classificados, 14 recorreram a esta estratégia. O docente da disciplina Língua Portuguesa recorreu a vários vídeos com o objetivo de promover diferentes reflexões nos alunos. Já na primeira aula, *O mundo fora do Ovo* foi apresentado com o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre a Sustentabilidade: O que é? Para que falar sobre isso? Por que discutir sobre isso na disciplina de Língua Portuguesa do curso de Administração? Por que escrever sobre isso? Para quê? Os vídeos *Um dia volta pra você* e *3 atitudes sustentáveis* exemplificaram como se constrói o processo enunciativo e como se comunica a mensagem.

Segundo o docente, as reflexões progrediram no sentido de reconhecer que ser sustentável é assumir uma postura ética e comprometida com a vida, com os outros e consigo mesmo. Os alunos refletiram sobre o fato de que há muitas formas de se assumir tal postura, e que isso, na verdade, começa com pequenas atitudes cotidianas.

Este docente exibiu também outros vídeos, como *Abrigo entre Livros*, *Musicagem* e trechos dos filmes *O mágico de Oz* e do filme *The fantastic flyng books of Mr. Morris Lessmore*, com o intuito de enriquecer o repertório cultural dos alunos e preservar a memória cultural, ambiental e artística de um povo, promovendo uma reflexão sobre os aspectos culturais da sustentabilidade.

O docente da disciplina TGA I apresentou dois vídeos: *A História das Coisas*, com o intuito de promover uma reflexão sobre a evolução da tecnologia e os sistemas produtivos, bem como discussões sobre o consumismo humano, buscando uma nova realidade para construção de um mundo sustentável; e também *O mundo fora do Ovo*, visando a passar uma visão geral sobre o desenvolvimento dos estudos administrativos no mundo, bem como sobre a importância de sua evolução atrelada à sustentabilidade;

A disciplina Fundamento do Processo Administrativo também apresentou o vídeo *A História das Coisas*, com o intuito bem semelhante ao da disciplina TGA I: estimular o pensamento crítico dos alunos, sensibilizando-os sobre suas responsabilidades quanto à produção e o consumo. Fez-se uma reflexão sobre o papel do administrador como tomador de decisão e as

consequências dessas decisões, questionando-se como o administrador pode interferir positivamente na solução dos problemas ambientais da produção e do consumo.

O docente de Pesquisa de Administração exibiu trechos dos filmes *Ponto de Mutação*, *História das Coisas* e *A Corporação*, objetivando fazer os alunos pensarem qual a importância da pesquisa em administração nas carreiras profissionais da indústria e da academia? Por que a sustentabilidade?

O docente da disciplina Projetos e Pesquisa em Administração I também apresentou o vídeo *A história das Coisas*, buscando levantar as seguintes questões: Seria possível fazer diferente? Como proceder?

A disciplina Fundamentos do Processo administrativo apresentou o vídeo *On the line – Fordismo*, o qual mostra as implicações no sistema de produção e relações trabalhistas. Já a disciplina Comunicação Empresarial apresentou *Forest Gump – um contador de histórias*, por meio do qual os alunos foram envolvidos e motivados a criar um paralelo entre o drama apresentado no filme e o conceito de Comunicação Empresarial.

Para o docente da disciplina Empreendedorismo C, que exibiu o filme *Lixo Extraordinário*, a apresentação foi uma forma encontrada para sensibilizar os alunos sobre os impactos de suas ações:

Os alunos, ao assistirem o filme lixo extraordinário, se depararam com uma realidade que eles já conheciam, mas por não ser sensibilizado, não cria vínculo. Então, a partir do momento que eles assistem ao vídeo, eles começam a perceber que as nossas ações impactam diretamente na cidade, no país, no planeta. Por outro lado, quando questiono “Qual foi sua mudança de comportamento ao saber disso?”, poucos dizem “Eu continuo jogando lixo misturado”. Isso é comportamental. Você levar informação e isso se transformar em conhecimento e mudança de comportamento.

O docente da disciplina Empreendedorismo I também apresentou o vídeo *Lixo Extraordinário*. Interessante observar que duas disciplinas dentre aquelas que apresentam o filme *Lixo Extraordinário* pertencem ao grupo Empreendedorismo. Este vídeo foi filmado ao longo de dois anos (entre agosto de 2007 e maio de 2009) e acompanha o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um dos maiores aterros sanitários do mundo: o Jardim Gramacho, na periferia do Rio de Janeiro. Lá, ele fotografava um grupo de catadores de materiais recicláveis, com o objetivo inicial de retratá-los. No entanto, o trabalho com esses personagens revelou a dignidade e o desespero que enfrentaram quando sugeridos a reimaginar suas vidas fora daquele ambiente (LIXO EX-

TRAORDINÁRIO, 2013). Este documentário foi considerado por dois professores como uma importante ferramenta de sensibilização e conscientização dos alunos das questões da sustentabilidade e empreendedorismo.

A disciplina Ética e Filosofia na Administração exibiu o filme *Obrigado por fumar*, que trata de empresas que prejudicam a sociedade, por exemplo, estimulando o consumo do cigarro, mas que procuram transmitir uma imagem de empresas responsáveis. O debate promovido é de até que ponto a motivação de trabalhar pode transgredir questões éticas e de responsabilidade social. Do mesmo grupo, a disciplina Introdução à Psicologia mostrou o filme *Eu me Seguiria*, cujo objetivo era estimular o olhar crítico de como um líder pode contaminar emocionalmente o ambiente de trabalho. Já Metodologia Básica de Custos apresentou o filme *A Meta* e a ideia era refletir como construir uma estrutura de gestão de custos sustentável.

Notou-se que muitos docentes recorreram a esta estratégia de ensino, confirmando a pesquisa de Melo (2012), quando aponta, em suas pesquisas, que o uso de vídeos é a estratégia mais utilizada pelos docentes brasileiros.

Além das disciplinas que recorreram à apresentação de vídeos ou filmes, uma atividade importante foi a criação de um documentário, produzido pelos alunos da disciplina Introdução à Administração, que buscasse retratar a questão da sustentabilidade em diferentes organizações. Inicialmente, os alunos visitaram uma organização, onde puderam observar as práticas adotadas por ela e depois analisar criticamente como a sustentabilidade foi ou não incorporada nos processos de gestão organizacional.

As disciplinas Comunicação Empresarial e as Interfaces com a Gestão Sustentável, Empreendedorismo A, Empreendedorismo C e Administração Estratégica tiveram como atividades práticas a elaboração de Planos de Comunicação, Planos de Negócios (para as disciplinas de Empreendedorismo) e Planejamento Estratégico respectivamente, com o intuito de aproximar a realidade organizacional dos alunos e conhecer os processos e etapas de elaboração destes planos, para que, quando estes discentes precisarem construir um plano para as organizações onde trabalharem, saibam como fazê-lo, considerando sempre os aspectos da sustentabilidade.

A disciplina de Estatística recorreu à resolução de exercícios, realizados em laboratórios de informática, nos quais os alunos tinham que calcular probabilidades e distribuição amostral de problemas ou situações reais baseados em aspectos relacionados à sustentabilidade, como

produção de lixo, consumo de combustível, consumo de água, taxa de analfabetismo etc. Estes exercícios serviram como uma espécie de treino para o trabalho final, que apresentava a mesma proposta dos exercícios: mostrar aos alunos que eles poderiam produzir estatísticas diferentes do padrão estabelecido, fugindo, assim, do senso comum. Debates e dinâmicas em grupo também foram muito utilizados, com o objetivo de colocar os alunos em situações que eles tivessem que argumentar, defender seu ponto de vista, debater com seus colegas, saber ouvir e saber convencer.

O docente da disciplina Comunicação Empresarial e as Interfaces com a Gestão Sustentável propôs a criação de produtos ou serviços que tivessem características sustentáveis. A ideia era abordar a importância das empresas fabricarem produtos pensando nas questões ambientais como: redução de matéria-prima, embalagem, logística reversa, reuso da água nos processos produtivos etc., porém enfatizando que a lucratividade tem como contrapeso a responsabilidade social.

Uma estratégia utilizada apenas na disciplina Planejamento Estratégico B foi o jogo de tabuleiro. O jogo era o War e a intenção era fazer com que os alunos refletissem sobre o processo de tomada de decisão baseado em questões: qual era o objetivo, quais recursos eles tinham e quais valores que norteariam suas ações? O relato docente mostra como o jogo funcionava:

Eu distribuo as equipes, faço todo processo, só não deixo que eles saibam qual é o objetivo das cartas deles e mando jogar três rodadas sem ver os objetivos. “Bom, eu quero conquistar o Brasil, então vou atrás do meu desejo”. Depois que todo mundo jogou três vezes, eles viam suas cartas. Se conquistasse mais um território, você teria ganhado o jogo. Nas outras duas, você se deixou levar e perdeu a chance de ser o ganhador. Então quem não sabe para onde vai, fica parado, porque qualquer movimento que você faça pode te afastar do seu objetivo. No planejamento estratégico a primeira coisa a saber é o que eu quero, quanto eu quero, como eu quero e onde eu quero. Se eu não sei para onde eu vou, eu fico parado. Agora que você sabe para onde você vai, ok. Vamos partir para o segundo passo, que é estabelecer a estratégia em função dos recursos que eu tenho. Quais recursos eu vou precisar para chegar lá? Quais eu já tenho? Quais faltam? Onde estão? Como eu conquisto? Como eu consigo? Quanto tempo eu levo? Planejou isso daqui? Agora vem a sua parte. Quais são os valores que vão nortear a sua ação para alcançar aquele objetivo? Vamos subornar o fiscal para precisar não sei o que? Vamos comprar o político? Vamos contratar criancinhas para trabalhar? Vamos pagar as pessoas por fora, sem registro? Vamos sonegar impostos? Quais são os valores que eu vou usar? Essa é a base do planejamento estratégico.

A atividade relatada pelo docente foi realizada em sala de aula, por meio de um jogo de tabuleiro. Interessante observar o conjunto de reflexões que surgiram no desenvolvimento desta

atividade: além dos questionamentos sobre o objetivo, recursos e valores que norteariam as ações, os alunos levantaram questões éticas e de responsabilidade social: vamos subornar o fiscal ou comprar o político? Vamos contratar crianças para trabalhar? Vamos pagar as pessoas por fora, sem registro? Vamos sonegar impostos? Quais são os valores que eu vou usar?

Outra atividade importante foi o Jogo de Empresas promovido pela disciplina Laboratório de Gestão Empresarial I. Conforme declarado pelo docente no Caso Prático, a vivência em jogos de estratégia (que articulam aspectos racionais e emocionais) é um recurso de enorme importância e abrangência, mais efetivo que as palestras, os casos ou seminários, pois coloca os participantes em papéis gerenciais complexos que lhes permite criar, tomar decisões e, como protagonistas, avaliar de maneira responsável as consequências de suas ações.

Por apoiar-se em um modelo GERAL de empresa com seis funções organizacionais (Planejamento, *Marketing*, Produção, Recursos Humanos, Finanças e Presidência), o jogo de empresas articula papéis organizacionais que integram as quatro atividades clássicas: planejar o futuro da empresa (diagnóstico; objetivos; políticas e estratégias; orçamento de metas); organizar a equipe de trabalho (atribuição de papéis, estrutura hierárquica e responsabilidades); tomar decisões (este é o aspecto central do jogo de empresas que o torna mais poderoso e efetivo que os estudos de casos); controlar os resultados (nos relatórios periódicos emitidos pelo simulador organizacional, nos projetos de inovação e na pesquisa aplicada em formato científico produzida individualmente pelos estudantes que associaram as teorias aprendidas em todas as demais disciplinas com os resultados alcançados no jogo de empresas, discutindo criticamente a efetividade do uso ou não das teorias na tomada de decisão.

Além disso, foram adicionados aos temas gerenciais presentes na disciplina do programa, três outros temas transversais: sustentabilidade sob a ótica do *Tripple Botton Line*, política sob a ótica do papel político para o qual todo gestor deve ter alguma prontidão para desempenhar ou apoiar durante sua carreira e cidadania tendo em vista que a escola deve empenhar-se para formar cidadãos completos, com conhecimentos e responsabilidades coletivas.

O docente destacou que os principais aprendizados dos alunos vieram principalmente por conta de que, ao contrário das tradicionais aulas expositivas, em que o ritmo é ditado pelo professor, no Laboratório de Gestão o docente deve ter um enorme respeito pelo ritmo de aprendizagem de seus estudantes, entendendo que cada um deles construirá significados pessoais em seu tempo individual.

Não são as frases feitas nem ideias-clichês sobre sustentabilidade que irão modificar profundamente a atitude dos estudantes (futuros gestores) em seu processo de formação. Os estudantes não irão orientar-se para uma atitude mais sustentável a menos que co-

lham os frutos, em ambientes laboratoriais, de suas próprias ações de sustentabilidade, positivos ou negativos, e os comparem com o desempenho de seus concorrentes, para construir significados dinâmicos e sistêmicos sobre ações a repetir ou evitar no futuro.

Além destas atividades práticas realizadas em sala, os docentes recorreram às atividades extraclasse. A disciplina Contabilidade Empreendedora promoveu uma visita à Feira do Empreendedor, organizada pelo Sebrae, quando os alunos puderam participar das atividades e conversar com os empresários para entender um pouco mais o universo das empresas brasileiras.

De forma semelhante, a disciplina Empreendedorismo C levou os alunos à Kantuta, uma feira boliviana que acontece todo domingo na Praça Kantuta em São Paulo, onde é possível conhecer um pouco da cultura, do artesanato e da comida típica da Bolívia. A proposta era visitar a feira e fazer uma consultoria. Os estudantes se organizaram em grupos e, de acordo com a disponibilidade, foram até a feira para realizar o trabalho. Cada grupo entregou seu trabalho escrito e, no final, um grupo ficou responsável por apresentar o trabalho diretamente para a diretoria da Associação Gastronômica Cultural Folclórica Boliviana Padre Bento. Segundo o docente, a possibilidade de ir até uma feira típica boliviana e contribuir com algumas melhorias, como propor um destino para o lixo, vinha ao encontro da proposta da própria disciplina que tinha como foco principal o ato de empreender de maneira sustentável.

A disciplina Metodologia Básica de Custos promoveu uma visita técnica a um hotel que utiliza a sustentabilidade como modelo de gestão. O objetivo era conhecer as práticas de sustentabilidade do hotel avaliando a questão econômica.

Os alunos de Empreendedorismo I tiveram a oportunidade de organizar a *Oficina do Empreendedor*, que consistia em série de eventos, palestras, entrevistas e divulgação de materiais, com o objetivo de conhecer a realidade dos empresários brasileiros em sustentabilidade.

Outra atividade interessante foi a trilha ecológica realizada no Sítio Quatinga, na Área Continental de Santos, promovida pela disciplina de Língua Portuguesa. A ideia era que, por meio dos preparativos dessa experiência e da vivência em si, os alunos conhecessem o espaço que lhes cerca e produzissem textos sobre isso.

O principal resultado da atividade foi efetiva ampliação dos saberes dos alunos e de sua visão de mundo. Eles aprenderam mais sobre Santos e seu entorno, com sua rica biodiversidade, a qual precisa ser preservada. Considerando que, na maioria das vezes,

nós só cuidamos daquilo que efetivamente conhecemos, esse aspecto foi de extrema importância. Eles entenderam a máxima: pensar globalmente, agir localmente, além disso, puderam desenvolver um olhar mais crítico, quando buscavam correlações entre o conteúdo da disciplina e aquilo que observavam na prática.

O ponto alto entre as estratégias utilizadas pela disciplina Empreendedorismo A foi a visita ao projeto *Cidadania e a Inclusão Social*. A ideia era levar aos alunos para conhecer o Projeto, quando, deparando-se com aquela realidade, sentir-se-iam motivados a participar como voluntários.

Apresentar aos alunos uma metodologia onde eles poderão ser inseridos plenamente, não apenas como meros espectadores. Eles poderão ser sujeitos da mudança transformadora de atitudes e valores neles próprios e nas pessoas que forem objeto do trabalho de voluntariado. Toda essa metodologia tem como pano de fundo a ação transformadora de longo prazo, baseada na visão de sustentabilidade que é o que efetivamente mudará a sociedade [...]. A proposta busca inserir no seio universitário uma perspectiva menos utilitarista e reducionista das necessidades dos que estão vivendo à margem da sociedade.

O docente buscou, por meio deste projeto de voluntariado, uma conscientização a respeito da temática da Inclusão Social, Empreendedorismo e Sustentabilidade por meio do Voluntariado, não só para os alunos da disciplina, mas também para a faculdade e a universidade como um todo, e pôde mostrar aos alunos que, pelos conceitos de Inclusão Social, empreendedorismo e voluntariado, pode-se contribuir para a sustentabilidade nas suas três vertentes: social, econômica e ambiental. De forma semelhante, a disciplina Empreendedorismo B também realizou atividades práticas fora da sala de aula em parceria com a Empresa Júnior e o Projeto Comunidade Sustentável. Para entender melhor estas atividades, é fundamental primeiro explicar um pouco do Projeto.

O professor da disciplina é coordenador do *Projeto Comunidade Sustentável*. O Programa nasceu da ideia de promover ações junto à comunidade, tendo como pilares o desenvolvimento social, cultural, econômico e a sustentabilidade. As ações foram organizadas a partir de demanda apresentada pela própria comunidade e foram estruturadas na forma de: palestras, cursos, assessorias, eventos de atendimento à comunidade e outros que estejam em sintonia com os objetivos do Programa e da Faculdade. Assim, a atividade prática da disciplina consistia na apresentação do projeto nas associações de bairros e entidades não-governamentais da cidade onde está situada a instituição.

Nesta ocasião, ficaram conhecidos os problemas e as demandas de cada uma. Após essa etapa, os alunos e o professor analisaram e fizeram o Raio X das necessidades de cada comunidade e entidades visitadas utilizando metodologias investigativas, envolvendo tanto o cognitivo quanto afetivo dos alunos. O que não fica muito claro na análise do Caso Prático é se o programa já existia ou se surgiu com a disciplina.

Iniciou-se uma mudança efetiva de paradigmas educacionais que não seria mais neutra, mas ideológica, ou seja, um ato político, baseado em valores de transformação social, ambiental e econômica. O Projeto Comunidade Sustentável não trata somente de reciclar e apoiar a formação dos discentes e funcionários da instituição, mas também de conscientizar toda a Comunidade da relevância de ações necessárias e seus possíveis benefícios para associações de bairros e ONGs.

Uma atividade importante foi o trabalho de campo desenvolvido pelos alunos de Teoria Microeconômica I, para levantamento de informações socioeconômicas da região amazônica do Pará. O trabalho que estava sendo desenvolvido buscava entender, explicar e auxiliar a análise do processo produtivo da castanha-do-pará, ou da castanha-do-brasil, como também é conhecida. Com a atividade, os alunos exploraram o conceito de cadeia produtiva, identificando as sequências de operações que conduzem à produção da castanha-do-Brasil e a influência da fronteira de possibilidades ditadas pela tecnologia, identificando as estratégias dos agentes na busca da maximização dos seus lucros.

Com isso, levantar como o extrativismo dos recursos florestais de forma sustentável torna-se uma das alternativas de utilização dos recursos na floresta sem comprometer suas funções e verificaram o funcionamento da demanda e da oferta, os limites e as barreiras produtivas, como a organização da produção está estabelecida e quais as interações econômicas, sociais e ambientais. Depois, acompanharam o funcionamento da cooperativa dos extrativistas e, do mesmo modo, o comportamento do mercado a partir dessa etapa da cadeia e como ocorre o sistema de produção sustentável.

A partir da aplicação prática dos conceitos debatidos em sala e da vivência na realidade local, os alunos foram instigados a um processo de autorreflexão sobre sua contribuição como cidadãos na comunidade em que vivem.

Visando a auxiliar a implementação de sua proposta, o docente da disciplina Fundamento do Processo Administrativo utilizou em sala da aula a metodologia do *Design Thinking*<sup>4</sup>. Para o professor, por meio do uso desta metodologia foi possível o cruzamento, de forma equilibrada, do pensamento analítico (focado em dados e mais prático) com o pensamento intuitivo (mais imaginativo), durante as etapas de geração, escolha e desenvolvimento das ideias dos alunos para a proposição de respostas aos problemas socioambientais diagnosticados. A fala docente a seguir explica melhor como funciona essa metodologia:

Você vai pra um lugar onde tem onde tem várias pessoas utilizando cadeiras e vê como é que aquelas pessoas utilizam aquele produto. Tá. Utilizam de forma tal. O que é positivo e negativo? E aí começa a anotar. Faz uma série de anotações com relação a esse produto e começa a pensar: de acordo com o uso, com as necessidades que as pessoas têm, o que eu poderia fazer de diferente nesse produto pra atender melhor a necessidade? Aí começa a projetar e vai de novo para o campo pra testar o produto. Então, tem uma parte de 'ideação', que você cria a ideia do produto, testa e retesta. Ela é uma espiral. A cada rodada você espera melhorar esse produto com base nas informações reais, nas informações do dia a dia. Eu trouxe isso para a sala de aula, para fazer o aluno ir até onde tá o problema real. A ideia é que eles não ficassem imaginando um problema (Ah! Imaginando os problemas dos resíduos ou do transporte!) Não. Eles tinham que olhar, ver, ir até a região mesmo, a região física onde tava ocorrendo o problema. Por exemplo, a questão da inserção de educação crianças em condições sociais de risco. Então tinha que ir lá, conversar com as crianças, fazer esse levantamento de dados reais. Então isso estimulou muito os alunos a buscar soluções, porque aí eles passaram a ver o tamanho do problema que eles estavam encontrando.

A ideia docente era de os alunos praticarem, irem até o local onde estava o problema, voltarem pra aula, trazerem os dados que coletaram, analisarem esses dados e pensarem em uma solução. Esta atividade visou a desenvolver a capacidade dos alunos de entenderem as limitações de suas propostas e a de desenvolver soluções que tivessem um valor percebido por quem fosse usar estas soluções. Em outras palavras, o objetivo era que as ações desenvolvidas ao longo do semestre contribuíssem para a formação dos alunos, destacando-se o papel que se espera dos gestores como agentes de mudanças positivas na sociedade.

Ao refletirem sobre cada um dos temas apresentados os alunos puderam perceber os seus papeis na solução dos problemas socioambientais, o que extremamente relevante para a formação de alunos para sustentabilidade. Assim, as mudanças esperadas na sociedade,

---

<sup>4</sup> Conjuntos de métodos e processos para abordar problemas, relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Como uma abordagem, é considerada a capacidade para combinar empatia em um contexto de um problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto; criatividade para geração de soluções e razão para analisar e adaptar as soluções para o contexto.

com a participação de administradores, devem incluir as questões socioambientais e espera-se que estes alunos levem o que foi trabalhado em aula para seu fazer profissional.

O docente defende que trabalhar com atividades mais práticas é uma forma de estimular os alunos a participar das aulas. Com a exposição dos conceitos teóricos e, logo em seguida, a aplicação desses conceitos por meio de atividades práticas e o uso de diferentes estratégias de ensino, é possível garantir, em sua visão, maior dinamismo às aulas, e, conseqüentemente, maior motivação, participação e interesse dos alunos.

Porque não é aquela coisa só de aula expositiva, que eu fico lá falando sobre *marketing* ambiental ou *marketing* verde, ou produção mais limpa. Não, não. Eles têm que praticar, tem que ver como se faz um produto de forma diferente, como é que resolvem um produto de forma diferente.

Por fim, a análise dos 32 Casos Práticos classificados para a segunda etapa do concurso Santander apontou que todos os docentes recorreram a múltiplas estratégias de ensino, tais como: aulas expositivas e dialogadas, debates e dinâmicas em grupo, palestras, estímulo à leitura e à pesquisa, estudos de caso, jogos, visitas técnicas, criação de *blogs*, trilhas ecológicas, entre outras. Algumas delas, mais funcionalistas, com o objetivo de munir os alunos com conhecimentos teóricos, e outras que foram um pouco além desta perspectiva, incluindo atividades mais vivenciais e reflexivas.

Para Kearins e Springett (2003), atividades como estas tem o poder de promover o engajamento social, na medida em que proporcionam aos estudantes conhecer problemas do mundo real e levar em consideração os diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos da sustentabilidade na busca de soluções sustentáveis.

Interessante observar que todos os professores que tiveram como intenção promover uma reflexão crítica recorreram a atividades extraclasse (de campo/vivenciais/que colocasse o indivíduo em contato com a realidade), porém, nem todos aqueles que recorreram a atividades vivenciais assumiram como propósito promover a reflexão crítica.

Houve alguns casos ainda, como a disciplina Laboratório de Gestão Empresarial, que, apesar do docente não explicitar que buscava uma reflexão crítica e transformadora, a atividade realizada em sala resgatou alguns pressupostos destas teorias.

Algumas disciplinas, como Língua Portuguesa, Fundamento do Processo Administrativo, TGA I, Introdução à Administração, Empreendedorismo C, tinham por intenção fomentar os

estudantes a refletir sobre o distanciamento entre o discurso empresarial (o que a empresa diz que faz) e as ações práticas (o que ela pratica), como discutem autores da perspectiva crítica.

Conforme afirmaram Thomas, Hergarty e Holdsworth (2012), a Educação para a Sustentabilidade requer mais que a simples transmissão de informações factuais sobre os conceitos de sustentabilidade: ela demanda a aprendizagem vivencial e interativa dos alunos para auxiliar no desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e deve ser orientada para uma abordagem mais transformadora (THOMAS; HERGARTY; HOLDSWORTH, 2012), sendo que muitas das atividades promovidas pelos docentes estão alinhadas a esta ideia.

Em muitos momentos, notou-se que a intenção docente era provocar o aluno a repensar suas ações, a compartilhar novos valores, novas perspectivas, a adotar uma nova postura como administrador, pressupostos que vão de encontro à aprendizagem transformativa de Mezirow (2010).

Tecidas as análises sobre as estratégias de ensino, passa-se agora a analisar como se deu a avaliação discente.

### **4.3.3 Avaliação discente**

A avaliação discente foi semelhante para todas as disciplinas: nota para os exercícios e atividades propostas, participação nos debates e nas dinâmicas, resolução dos estudos de caso, apresentação dos trabalhos como planos de negócios, planos estratégicos e prova regimental. Além disso, foram consideradas a assiduidade e a pontualidade dos alunos nas aulas. Vale ressaltar que algumas provas contemplaram os aspectos da sustentabilidade enquanto outras não. Porém, parte dos docentes relatou que, mesmo não questionando algo específico sobre sustentabilidade nas provas, o tema surgiu espontaneamente nas respostas dos alunos.

As formas de avaliação foram as clássicas de qualquer curso. Contudo, vale a pena apontar aqueles docentes que ressaltaram avaliar a qualidade, a criatividade das respostas e o nível de reflexão que os alunos atingiram.

Como exemplo, destacou-se a disciplina de Língua Portuguesa, que buscou avaliar a reflexão dos alunos e a qualidade do que era produzido, baseado em cinco critérios:

- Quanto aos *posts* publicados: os subtemas abordados foram apresentando mais originalidade, o que demonstra que lhes foi suscitado um olhar pesquisador diante das questões da sustentabilidade. O tom autoral dos textos foi construído. Em alguns casos, só o processo de revisão garantiu isso, o que, aliás, é seu papel, visto que ela transcende a simples correção.
- Quanto ao processo de produção textual e de revisão: os alunos perceberam que escrever é uma ação consistente, que requer um processo de planejamento e leitura do próprio texto. Compreenderam a dinâmica da revisão de textos.
- Quanto às práticas de leitura crítica: o interesse e a competência dos alunos melhoraram, ficando bastante visível nas leituras em classe e nos resultados de provas. Constatei isso também nas práticas voluntárias extraclasse. Ainda que não tenha feito uso de um instrumento avaliativo sistemático, o docente pôde acompanhar isso pelo que os alunos leram para escrever seus *posts* e pelos *emails* que recebeu.
- Quanto à efetiva ampliação dos saberes dos alunos e de sua visão de mundo: eles aprenderam mais sobre a região de Santos, com sua rica biodiversidade, a qual precisa ser preservada. Considerando que, na maioria das vezes, nós só cuidamos daquilo que efetivamente conhecemos, esse aspecto foi de extrema importância. Eles entenderam a máxima: “pensar globalmente, agir localmente”.
- Quanto ao olhar mais crítico dos alunos: na “vivência ecológica”, por exemplo, o grupo esteve coeso e atento, co-relacionando o que foi discutido em classe com a experiência vivenciada na trilha que percorreram.

Além desta disciplina, os docentes de Fundamento do Processo Administrativo, TGA I e Introdução à Administração também relataram no Caso Prático que buscaram avaliar seus alunos pelos comentários críticos e reflexivos que traziam aos debates e às discussões, pela capacidade de autorreflexão e pelas análises críticas que propunham em seus trabalhos.

O docente de Fundamento do Processo Administrativo, no final do semestre, complementou suas avaliações com a escala *New Ecological Paradigm* ou Novo Paradigma Ecológico (NEP), para avaliar o quanto os alunos assimilaram da temática socioambiental. Segundo ele, esta é uma escala que mede a imersão da sociedade e de grupos de indivíduos, em

um novo paradigma em relação ao meio ambiente. Foi aplicado o questionário nas turmas para as quais foi inserida a temática e em turmas da mesma disciplina ministradas por outro professor que não inseriu a temática. O resultado mostrou que as turmas nas quais a temática foi inserida teve uma diferença positiva em termos de percepção ambiental.

Na disciplina Introdução à Administração, no primeiro trabalho de campo, os alunos deveriam escolher uma organização e desenvolver uma análise crítica da influência do modelo taylorista-fordista e da escola de relações humanas nos processos de gestão observados. No segundo trabalho de campo, os alunos deveriam escolher uma organização e analisar criticamente como a sustentabilidade está ou não incorporada nos processos de gestão organizacional.

Pode observar que, das contribuições adquiridas ao longo do semestre, há relatos que manifestaram a capacidade do aluno de assimilar como a sustentabilidade deveria ser inserida nos projetos e qual a reflexão crítica que desenvolveram. Já em outras, o texto sobre a avaliação não descreveu nenhuma preocupação desta ordem.

#### **4.3.4 Relatos de transformação**

A análise dos relatos docentes dos casos e das entrevistas pôde ser agrupada em dois casos de transformação: (i) do aluno e/ou do professor e (ii) da disciplina e/ou da IES.

No que se refere à transformação dos docentes e dos alunos, o que mais comumente apareceu nos relatos relacionou-se à satisfação em participar do concurso e poder identificar os resultados que dele surgiram, como mudança de comportamento observada nos alunos. Os relatos indicaram que o envolvimento dos alunos no desenvolvimento da proposta de ensino foi positiva e fundamental para o sucesso da iniciativa no decorrer do concurso, até porque os professores dependiam da motivação e do engajamento dos alunos para que suas iniciativas obtivessem êxito.

Os alunos se sentiram desafiados e motivados porque eles iam investigar padrões personalizados, de quanto eles consumiam de carne, por exemplo, e é uma coisa que não se tem essa medida se você não mensurar. A gente tem muitas medidas que a gente nem imagina, quanto que eu tomo de leite por dia, por exemplo, é o que uma hoje está pesquisando, quanto eu tomo de café e quanta plantação de café eu preciso ter para suprir a minha necessidade de café, quantos hectares de café vão ser plantados só para eu tomar meu cafezinho de manhã (D11).

Os alunos foram muito receptivos, eles gostam muito desse tema, eles sugerem outras coisas, trazem para a aula mesmo vídeos diferentes, o que as empresas deles estão fazendo (D26).

Isso que foi surpreendente positivamente. Achei que eles não tivessem comprado a ideia comigo. Talvez eu não tivesse tido tanto ânimo e eles foram os maiores entusiastas. Se eu não encontrei muito entusiasmo na universidade no corpo letivo em compensação nos alunos eles abraçaram a ideia comigo, falaram “Vamos com você”. Até pensei: “Poxa... Torcida?” Muito engraçado, muito gostoso (D8).

Um dos docentes acredita que esse entusiasmo por parte dos alunos se deve à maneira como a proposta foi conduzida, pois, neste caso específico, não se tratou de uma atividade forçada ou de uma obrigação. Os alunos tiveram a oportunidade de escolher se queriam ou não trabalhar com a sustentabilidade dentro da disciplina.

No primeiro dia de aula eu falei: “A gente tem um concurso do Santander, é assim...” [...] Isso que foi interessante também, porque eu joguei para a sala. Eu falei “Vocês topam fazer? Se não topar a gente segue o *currículo* tradicional”. Não foi nenhuma imposição. Eu falei “Vai ser muito mais difícil porque o volume de coisas, para mim vai ser um desafio, e para vocês vai ser redobrado, porque o volume de coisas que vocês vão ter que ler, estudar e o trabalho que a gente vai fazer em sala de aula vai ser muito maior”. Mas eles toparam. E aí também já é a questão de você tornar os processos participativos, democráticos, é uma estratégia de governança, que foi colocada já no primeiro dia de aula. Já que o negócio tem que ser sustentável, ele vai ser participativo “Querem fazer querem? Se não quiserem, a gente não faz”. Então isso levou a um engajamento (D9).

Mesmo assim, alguns alunos continuavam sendo mais céticos com relação à inclusão da sustentabilidade, muito embora, ao longo do semestre, começaram a ter uma visão um pouco mais ampla sobre o tema, até mesmo pela influência de seus colegas. Os próprios alunos começaram a estimular outros a pensarem diferente, demonstrando que a mudança não foi estimulada apenas pelos professores, mas também por outros alunos que já tinham um pensamento e uma visão mais aberta para esta natureza de discussão.

Alguns alunos, a partir das primeiras atividades, já conseguiram captar qual era o objetivo final, que era de fazer uma mudança positiva nos cenários. Mas outros que eram mais céticos com relação à questão: “Ah não. Isso aí não dá lucro pra empresa” (D7).

Aquelas turmas que eu trabalhei naquele semestre abraçaram a ideia, mas com certo receio no início: “Como assim? Como a gente vai falar de meio ambiente em Português?” Mas depois eles entenderam e abraçaram a causa (D8).

Quando questionados se puderam observar alguma mudança, seja na atitude ou no discurso dos alunos, apenas um professor apresentou um discurso mais negativo:

Observar mudanças é muito difícil. Aqueles que já têm a cabeça aberta nesse sentido, a gente sempre melhora, outros... Mas em relação a tudo, não é só em relação ao tema da sustentabilidade. Às vezes a gente vai e espera que eles façam, mas eles não dão a menor bola (D30).

As outras narrativas docentes mostraram que ficaram surpreendidos positivamente com os resultados apresentados pelos alunos. O Docente 7 comentou que alguns alunos buscaram levar essa discussão de sala de aula para dentro das suas empresas, buscando estimular os proprietários ou diretores a pensar em suas empresas para além da maximização dos lucros.

E tem até alguns alunos que eu mantenho contato via Facebook, ou por *e-mail* mesmo, que têm relatado isso: “Eu estou trabalhando numa empresa aqui e eu trouxe um pouco das ideias que eu vi em sala de aula. Estou tentando estimular o diretor da empresa a fazer um projeto diferente”. Então eu vejo que, na prática, mesmo o aluno não tendo concluído administração, já tá dando bom resultado (D7).

A maioria dos docentes relatou que pôde observar como as aulas acrescentaram ao aprendizado e à vida pessoal e/ou profissional destes alunos. Mesmo que não se possa generalizar uma mudança para todos os alunos, há indícios de alguma alteração positiva neste cenário.

Foi algo bem gratificante pra mim, como professor, ver como é que o aluno chega á sala de aula e depois como o aluno sai da sala de aula ao final do semestre, o que as minhas aulas acrescentaram nesse aluno. Eu acho que esse é o objetivo do professor, que o aluno saia melhor. E eu garanto assim, que grande parte dos alunos teve um bom crescimento nessa área. Foi legal (D7).

Houve [mudanças] tanto no discurso como na atitude. Eles ainda conversam comigo, acompanham o *blog*, comentam nos *posts* que a gente coloca [no *blog*]. Eu procuro manter no Facebook esse canal de comunicação. Cada vez que tem um *post* novo eu coloco no Face, “Olha. Tem um *post* novinho, vamos lá acompanhar, ler, comentar” e os ex-alunos que passaram por esse processo mais sistematizados, véspera do concurso, eles acompanham ainda muito bem e os novos vão entrando nisso agora de maneira mais natural (D8).

Não vou generalizar se é toda uma geração que é assim, mas algo que eu percebo hoje é que faltava algo que chamasse a atenção do aluno. Então, o ‘cara’ não quer ser preparado para virar o comprador da empresa ou financeiro da empresa. Existe uma geração que talvez já enxergue a empresa com um olhar um pouco negativo e essa disciplina foi o que fez ele se sentir um pouco mais estimulado. Então eu recebi muito *feedback* do tipo “Era isso que eu precisava ouvir; era isso que eu estava buscando, porque eu não quero ser um administrador só para fazer uma empresa ganhar dinheiro: quero também para ajudar o mundo”. É uma mudança que a gente percebe que as pessoas estão em busca disso. Talvez seja um olhar mais humano da economia, um olhar

mais social da administração, porque os grandes danos que ocorreram no mundo foi culpa das empresas também. Hoje a gente vive aqui em São Paulo em um esgoto a céu aberto. Você olha qualquer rio está poluído, mas porque se despejou resíduo da indústria química. E essa nova geração já tem um viés muito forte para isso. Se veio do DNA, se veio de uma ampliação de consciência, não sei, mas a gente não quer mais esse mundo. Essa geração realmente não concorda com as coisas do jeito que estão acontecendo. Então eu acho que a sustentabilidade como disciplina e também atrelada às demais disciplinas, vem para mostrar para as pessoas “Olha: dá para ser diferente!” (D9).

A fala dos entrevistados revelou indícios de mudanças, algumas mais superficiais, como o fato dos alunos apresentarem receptividade e abertura para o tema, e outras mais profundas, como alterações no discurso e na ação discente, na medida em que alguns alunos buscaram levar o novo aprendizado para as empresas em que atuam e repensaram sobre o que a empresa deve ser e suas práticas de negócio.

Além disso, mencionou-se também o crescimento pessoal e profissional que a iniciativa promoveu aos docentes. No aspecto pessoal, houve o aprendizado sobre temas que, muitas vezes, também eram desconhecidos para os professores. O concurso também propiciou uma reflexão das atividades e dos comportamentos cotidianos dos próprios docentes, sobre sua vida, seu consumo, suas práticas diárias. No aspecto profissional, a possibilidade de se verem como agentes de transformação da realidade; a possibilidade de mudar sua visão como educadores de uma nova geração preocupada com questões sustentáveis; e a possibilidade de compartilharem sua visão pessoal e seu modo de ser com os alunos.

Vi a necessidade de se criar práticas dentro das disciplinas que envolvam a visualização e o entendimento dos problemas sociais que são próximos e reais (Dados do Caso Prático – Docente da disciplina Administração Mercadológica I).

No início do projeto *Santander Práticas de Educação para a Sustentabilidade*, eu tinha a percepção da importância do tema para as disciplinas integrantes do eixo principal de formação para os futuros administrados e do meu papel como agente de mudança. Mas eu não esperava que os temas discutidos em sala gerassem tantas questões, dúvidas e sugestões como efetivamente aconteceu (Dados do Caso Prático – Docente da disciplina Gestão de Suprimentos e Logística).

No meu plano pessoal, eu gostei de inserir o tema na aula, pois o que aparentemente seria uma disciplina técnica se transformou em uma disciplina de reflexão também, e pude colocar minha visão pessoal e meu modo de ser neste mundo para os alunos. Acredito que nosso exemplo, contando parte de nossa história, pode ajudar os alunos a pensar em um modo de vida diferente (Dados do Caso Prático – Docente da disciplina Gestão de Projetos e Custos).

Segundo este docente de Gestão de Projetos e Cursos, inserir sustentabilidade foi uma maneira-meio de criar uma consciência crítica, responsável e sistêmica.

Trabalhar com valores e dilemas dos estudantes no exercício da profissão de gestores, estimular o pensamento crítico e a responsabilidade em seu futuro papel quanto às consequências das ações sustentáveis sociais e ambientais, foi um aspecto positivo possibilitado pela participação no concurso (Dados do Caso Prático – Docente da disciplina Gestão de Projetos e Custos)..

Mesmo que de forma genérica, na maioria dos casos houve uma alteração no comportamento ou no discurso dos alunos, pois estes passaram a compreender que a sustentabilidade não é mais uma questão puramente ecológica, passando a fazer parte do cotidiano empresarial.

Dois docentes citaram o interesse dos alunos em realizar atividades acadêmicas, como escrever artigos científicos ou participar de projetos de iniciação científica relacionados a esta temática, o que é um aspecto importante a ser considerado, visto que representa uma ação concreta, não ficando apenas no discurso.

No que tange as transformações das disciplinas e/ou das IES, os docentes relataram que a partir do concurso começou a surgir uma conexão com outras disciplinas, mas era uma ação ainda muito incipiente, mas que pode ser considerado um indicio de interdisciplinaridade. Outros também mencionaram que, após a experiência do concurso, o tema sustentabilidade foi incorporado ao curso de administração, não apenas como uma disciplina ou assunto complementar, mas como eixo central e integrador das demais disciplinas.

Nos relatos de transformação, foram poucos os docentes que contaram de fato ter havido propostas interdisciplinares e muitos colocaram essa questão como um desafio, que será analisado no próximo tópico. Por hora, este cenário indicou que ainda há muito a se avançar no que diz respeito a uma educação interdisciplinar.

#### **4.3.5 Principais desafios enfrentados pelos docentes e relatos de sucesso com a experiência**

Os principais desafios destacados pelos docentes nos Casos Práticos foram:

- Acompanhar, em uma mesma sala, projetos com propostas bem diferentes, dada a amplitude de possibilidades do tema Sustentabilidade;
- Transformar a sustentabilidade de um conhecimento estático memorizado em uma atitude dinâmica e viva;
- Criar nos estudantes um repertório de competências que lhes permita atuar naturalmente de forma mais sustentável e consciente no curto e no longo prazo;
- Criar conexões entre teoria e prática, definir parâmetros para avaliação e controle das práticas sustentáveis e inventar metodologia de avaliação do desenvolvimento dos alunos;
- Instigar os alunos a refletir sobre os aspectos da sustentabilidade e relacioná-los aos conteúdos de cada disciplina;
- Tornar as aulas e as atividades desenvolvidas interdisciplinares e convencer colegas de trabalho, direção da instituição e outros atores a se inteirarem das mudanças efetivas por que vêm passando o ambiente e as comunidades;
- Desenvolver uma visão sistêmica;
- Desenvolver novas habilidades para transmitir os conceitos de sustentabilidade para o alunado de forma coerente, transparente e ética;
- Mostrar a sustentabilidade como algo efetivo e que deve ser priorizado tanto no número maior de disciplinas oferecidas, como na carga horária e na realização de eventos por toda a instituição.

Muitos dos desafios identificados nos relatos dos casos práticos foram confirmados nas entrevistas. Por isso, visando a aprofundar e complementar os desafios já descritos, optou-se por trazer os relatos das entrevistas para serem analisados nesta seção. Solicitou-se aos docentes que, durante as entrevistas, detalhassem sobre seus sentimentos em relação à experiência de inclusão da sustentabilidade em suas disciplinas, descrevendo sobre as principais dificuldades e alegrias que enfrentaram durante a participação no concurso.

No que se refere aos principais desafios enfrentados, os docentes citaram (i) a dificuldade de estabelecer uma conexão entre o conteúdo da disciplina e as questões da sustentabilidade, (ii) a dificuldade de saber como o projeto pode ser desenvolvido e o que pode acontecer ao longo do semestre, ou seja, como os alunos reagiriam às atividades propostas, (iii) capacidade de lidar com

a reação, por parte de alguns alunos, contra a sustentabilidade, acreditando que é apenas um modismo ou que é inviável financeiramente para as organizações, (iv) não desmotivar-se frente a esta reação negativa de alguns poucos alunos, e (iv) acreditar que os discentes já possuíam conhecimentos sobre a temática socioambiental suficiente para terem um posicionamento crítico.

As narrativas docentes revelam a dificuldade de fazer a relação entre o conteúdo da disciplina e as questões da sustentabilidade. O grande desafio foi encontrar o ponto de equilíbrio em relação ao conteúdo, para não deixar de abordar algum tema importante da disciplina, mas também tratar de sustentabilidade utilizando uma linguagem que o aluno conseguisse compreender.

Agora o grande desafio foi pegar o conteúdo de TGA que era obrigatório e juntar com a sustentabilidade em 100% das aulas, que era uma norma do concurso. Não foi nada fácil. A grande dificuldade foi pegar um *curriculum* que fala de coisas de 100 anos atrás e tentar trazer coisas de 2013 e do futuro. Eu acho que juntar as duas coisas e fazer o casamento das duas coisas de uma forma racional foi o caminho mais difícil (D9).

[Medo] de não conseguir fazer essa relação, essa intertextualidade, essa interdisciplinaridade entre Português e o tripé de sustentabilidade, para não ficar uma coisa forçada. Além do medo de não dar conta da parte teórica, que eu acho que poderia ter falado mais coisa, mas eu consegui fazer o que dava (D8).

O desafio maior é trabalhar essa mudança de paradigma, mudança de visão, essa mudança de modelo mental. Eu acho que essa é maior dificuldade que se tem com os alunos quando se fala em sustentabilidade, porque você tá trabalhando com outro foco, diferente do foco que se trabalha até então. E as dificuldades para conseguir superar esse desafio é conseguir achar aquele ponto de equilíbrio com relação a conteúdos onde você não é tão básico, ‘tá “chovendo no molhado” como se diz, ou também não tá falando uma linguagem que o aluno não consegue alcançar. Então esse equilíbrio, onde o aluno consiga entender e levar esse conteúdo para sua prática de trabalho é o maior desafio (D7).

Essa dificuldade enfrentada pelos docentes em relação à linguagem utilizada foi agravada pelo fato de grande parte dos alunos não ter o conhecimento prévio do tema sustentabilidade. Um dos docentes comentou que, pelo fato de já ter trabalhado com o tema em cursos relacionados à área ambiental, criou uma alta expectativa em relação aos alunos, acreditando que eles já possuíam conhecimentos sobre a temática socioambiental suficiente para terem um posicionamento crítico, mas, na verdade, foi necessário apresentar primeiramente os conceitos mais simples sobre o tema, para que os alunos pudessem se apropriar deles e avançar no tema da sustentabilidade.

Outro ponto levantado por um dos docente refere-se ao desafio de não deixar a iniciativa acabar, de não deixá-la cair no esquecimento e de dar continuidade nos próximos semestres.

O desafio é não deixar morrer. Como eu te falei, eu tenho que continuar fazendo isso, deve estar latente. Às vezes, em alguns semestres, fica uma coisa menos forte; no outro, já acende de novo. Esse semestre, por exemplo, parece que estou novamente em um novo concurso porque tem muita coisa acontecendo (D8).

Um dos docentes comentou do desafio de trabalhar em um projeto quando não se sabe o que esperar deste projeto:

O desafio é que sempre que a gente trabalha projeto de pesquisa individual você não sabe onde vai chegar, você não sabe se os alunos vão se envolver e qual vai ser o grau de envolvimento. Será que eles só vão fazer o trabalho para ter a nota ou eles de fato vão aprofundar? (D11).

Mesmo assim, os docentes se esforçaram para mostrar o lado positivo da sustentabilidade e para estimular os alunos a envolver-se em projetos sustentáveis, mesmo que em alguns casos isso nem sempre seja uma tarefa fácil. A fala do docente abaixo revela o sentimento de frustração quando não há o envolvimento e a participação dos alunos.

Frustração é quando você percebe que alguns não fazem com a vontade que deveriam fazer, fazem só para cumprir tabela. A gente percebe porque quando você faz uma questão na prova, a pessoa não tem conteúdo para descrever o que sentiu ao participar. Aí é frustração (D17).

Tanto a análise dos casos práticos quanto das entrevistas mostrou que o principal desafio a ser superado ainda é relacionar o conteúdo das disciplinas à sustentabilidade. Faltam exemplos na literatura que apontam esta relação.

Contudo, os docentes ressaltaram também as alegrias e os sucessos que obtiveram com suas iniciativas e como isso foi importante para o desenvolvimento de seus projetos:

E o sucesso que se tem é de ver o aluno lá no final produzindo, o resultado final da cadeira, ter projetos que incorporaram o que se trabalhou durante o semestre. Ver que os conteúdos trabalhados não ficaram perdidos, foram incorporados dentro do trabalho final (D11).

E o que foi bacana foi a mudança de mentalidade deles, a proatividade, a questão de eles levarem isso adiante. Tudo que a gente mostrava na sala de aula, os exemplos, muitos deles levaram para sua empresa, e alguns tinham empresa familiar, onde eles levavam

também essas ideias. Recebi muitos depoimentos de alunos dizendo que estão procurando desenvolver ações de cidadania em casa, com os familiares e no trabalho. Enfim, as aulas foram bem transformadoras e contribuíram muito para o meu aprendizado como docente e pesquisadora e igualmente para os alunos (D26).

Eu adorei, foi uma coisa muito boa na minha vida. Para os meus alunos foi uma experiência, me deu uma visão diferente, deu para observar alguns projetos muito bons de colegas porque tem gente muito boa também fazendo um trabalho muito bom. Sempre tem gente boa fazendo. Então a gente não está sozinho, isso é bom. [...] Eu gostei muito. Primeiro que gostei muito de participar do concurso Santander, de poder mostrar o meu trabalho, de poder mostrar a minha instituição, de poder conhecer outros professores, de comparar alguns projetos (D17).

As pessoas que eu conheci por intermédio da proposta é uma coisa bem legal. Essas relações que eu fiz mesmo, que talvez eu não fosse fazer em outra oportunidade, a oportunidade, o sonho de ver os meus alunos escrevendo, escrevendo textos bons, textos autorais. Eu percebo nos alunos não é aquela coisa que pegou na Internet, um textinho aqui ou cheio de clichê. Ver esse pessoal que não gostava de escrever, escrevendo e falando: “Nossa! Meu texto!” [é uma alegria]. Eles vibram quando eles veem no *blog* e eu coloco no Face, faço uma propaganda. Eles comentam para os amigos: “Olha, entra no *blog*”. Então essa é uma grande alegria mesmo e, além disso, é [o prazer de] vê-los compartilhando, de vê-los colocando assunto sobre esse olhar sustentável. Antes eu não os via falando disso. Hoje, eu percebo que não só na minha vida, na minha atuação profissional, a sustentabilidade está presente, mas está presente também na vida deles, no trabalho deles, entre os *posts* de balada e de prova, eles colocam também coisas sobre meio ambiente. Então acho que isso foi uma grande alegria (D8).

A análise das entrevistas revelou que os docentes desenvolveram sentimentos de satisfação em relação à sua participação no concurso. Esse sentimento surgiu muito por conta da participação, do envolvimento e do engajamento da maioria dos alunos nas atividades propostas. Os discentes traziam para a sala de aula exemplos, dúvidas e questionamentos que permitiam a ampliação do debate. Além disso, a experiência de terem participado e o compartilhamento de ideias possibilitados pelo concurso trouxe aos docentes o deslumbramento diante de novas possibilidades, levando-os, de certa forma, a inovar em suas práticas de ensino.

#### 4.4 APROFUNDAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

##### 4.4.1 Como os docentes tiveram ciência do concurso?

Os docentes ficaram sabendo do concurso de diferentes maneiras: *e-mail*, visita ao *site Práticas de Educação para a Sustentabilidade do Santander*, divulgação por meio de *folders* e cartazes ou por indicação de terceiros.

O *site Santander Práticas de Educação para a Sustentabilidade* disponibiliza aos professores que efetuam um cadastro em seu endereço eletrônico o envio de *e-mails* com material, notícias, informações sobre projetos, prêmios e concursos que o banco desenvolve. Assim, alguns docentes que frequentavam o *site* receberam um *e-mail* informando sobre a realização do concurso. Outros, também receberam notícias por *e-mails* encaminhados pela direção da Universidade na qual atuam.

Foi pelo Santander mesmo. Porque eu sigo a página do *Práticas de Sustentabilidade*, a página de sustentabilidade do Santander. Aí eu recebi um *e-mail*, uma *newsletter* do Santander falando do prêmio. E também dentro da agência do Santander, dentro da Universidade, eu vi um *folder*, um cartaz (alguma coisa assim), falando do projeto também. Mas a motivação inicial foi por meio do *site Práticas de Sustentabilidade do Santander*, que eles divulgaram o projeto (D7).

Eu já conhecia bastante o Santander Universidades e todo o escopo de projetos que eles têm, de prêmios, concursos, enfim... E a pró-reitoria acadêmica também recebeu essa divulgação na época, e te confesso assim, [outro motivo para participação é que,] além do concurso ser bastante atrativo, os professores em geral veem com muito bons olhos os concursos do Santander (D22).

O Santander também fez divulgação por meio de cartazes fixados nas agências bancárias localizadas dentro de algumas Universidades e por meio da distribuição de *folders* nos corredores das instituições.

Outra forma de conhecimento do concurso foi por indicação de terceiros, que ficaram sabendo do concurso e estimularam os docentes a participar. Em um caso, o professor tomou conhecimento por intermédio de uma amiga que leciona em uma universidade em Minas Gerais e tinha interesse em participar, porém a instituição para a qual ela trabalha vetou sua participação.

Ela mandou um *e-mail* assim: “Tentei fazer na minha Universidade, mas a minha coordenadora do curso me vetou. Mas eu acho que tem tudo a ver com você”. Então foi por um *e-mail* e aí eu abri e vi o que era e falei “É bacana mesmo”.

Em outro caso, a indicação veio por intermédio de um ex-aluno que ficou sabendo do concurso e convidou o docente para participar.

Foi um ex-aluno meu que estava desenvolvendo um trabalho de mestrado sobre obsolescência programada e foi até minha sala. Como ele já foi até Brasília apresentar o trabalho dele, que foi o TCC de final de curso, ele disse “Professora, está acontecendo isso. Que tal a senhora escrever algum projeto?”

Em uma terceira situação, um colega de trabalho que já desenvolve projetos na área da educação ambiental para o Ensino Médio viu a divulgação do concurso no *site* do Santander e comentou com a docente, que se interessou pelo concurso.

Há uma equipe de professores que trabalham com educação ambiental do primeiro ao nono ano e justamente por elas estarem nessa área elas já conheciam o portal Santander sobre sustentabilidade. Uma delas, minha amiga (além de trabalhar comigo) recebeu o *e-mail* falando do concurso, só que ela viu que era para o ensino superior e falou: “Poxa, eu não posso participar... Mas porque você não participa?” [...] Ela conseguiu me contagiar positivamente, me ajudou bastante também pela experiência que ela e a outra professora possuíam. Elas me ajudaram muito, me deram muito material na época, elas lançaram a sementinha e eu fui adiante (D8).

Alguns docentes afirmaram que ficaram sabendo do concurso de forma combinada, como por exemplo, receberam *e-mail* e viram cartazes, outros receberam *e-mail* e indicação de outras pessoas, ou ainda, viram pelo *site* do Santander e receberam informações da Universidade.

Independentemente da maneira como os docentes ficaram conhecendo o projeto do Santander, a maioria foi pelo *site*, por intermédio de seus cadastros no banco. A Internet configurou-se, então, como a principal ferramenta para a divulgação do concurso, além de aumentar o alcance das iniciativas, na medida em que contou com a participação de docentes de várias regiões do País.

#### **4.4.2 A importância do concurso para a promoção do ensino da sustentabilidade**

A realização do concurso Santander teve, segundo os docentes, um papel crucial para a inclusão da sustentabilidade nas diferentes disciplinas do curso de administração, na medida em que os levou a trazer o debate da sustentabilidade para dentro da sala de aula e incluir o tema nos conteúdos ministrados.

Por mais que alguns docentes já tratassem de assuntos relacionados à sustentabilidade antes do concurso, isto ainda era feito de forma muito pontual. A partir de então, passaram a estruturar suas aulas e inserir a sustentabilidade de forma mais planejada. Muitos viram no concurso a oportunidade de aproveitar aquilo que já vinham fazendo em sala para aperfeiçoar suas aulas, e ainda ter a chance de vencer e ganhar o prêmio. Isso instigou os docentes a buscar um novo referencial teórico e uma literatura diferente, para que pudessem sistematizar e estruturar as aulas.

Eu peguei minha experiência e comecei a desenvolver meu plano de ensino e meu projeto, que eu apresentei para o Santander de uma forma mais estruturada. Considerei o grande ganho que eu tive em participar do projeto: me forçou a estruturar, sistematizar algo que eu já vinha fazendo de forma mais pontual. Eu precisei buscar uma metodologia, comecei a embasar mais teoricamente as minhas aulas... É... eu precisei dar uma sequência de cada aula pra fazer uma, [buscando] o desenvolvimento do aluno (D7).

Potencializou-se assim, ir além do proposto nos currículos tradicionais de administração, trazendo temas atuais para as discussões em sala de aula.

Foi uma experiência que mudou algo dentro de mim. Também eu acho que, como professor, me ensinou muita coisa, de buscar e ir além do que a Universidade propõe. Pra você ter ideia, tem uma outra instituição de ensino que eu fui dar aula e ela chega com a sua aula pronta e fala “Você tem que falar isso na sala”. O professor acaba sendo visto como um grande leitor de cartilha e ele vai lá na sala e ensina. Então é algo que vai contra essa massificação do ensino superior, algo que está acontecendo. [...] Como profissional, me instigou a ir muito além. Porque indo além e trazendo temas atuais, eu acho que o tema atual acima de tudo é o que vai fazer sua aula ser boa (D9).

O relato do Docente 9 revela um problema que atinge parte do sistema do nosso sistema de ensino: sua forma ‘apostilada’ e massificada, o que pouco contribui para a atualização dos conteúdos. O concurso foi, então, uma oportunidade para este professor romper este modelo.

Outro ponto levantado é que, por meio do concurso, foi possível conhecer outros professores, conhecer o trabalho desenvolvido por eles e até formar uma rede de educadores com foco em sustentabilidade. Um docente mencionou que, mesmo após o concurso, continuou mantendo contato via redes sociais e trocando informações com outros professores. Por meio desse compartilhamento de projetos e ideias, ele consegue gerar novos *insights* para o ensino da sustentabilidade.

[...] se não tivesse tido o concurso, a gente não estaria aqui conversando sobre isso: uma professora de Português falando sobre sustentabilidade. Então eu só vejo vantagem. Eu acho que iniciativas como essa deviam acontecer mais. Eu só vejo pontos positivos mesmo e conhecer as experiências de outros professores também foi muito legal. Até hoje eu mantenho contato com alguns dos professores que participaram, para a gente trocar ideia, como eu falei. A gente formou uma rede realmente de ‘educadores sustentáveis’, digamos assim (D8).

A falta de comunicação entre os docentes também foi uma questão apontada por um docente. Ele defende que os professores normalmente não conversam entre si, e, assim, não ficam sabendo o que seus colegas estão fazendo em sala, quais atividades estão propondo para os alunos e quais projetos estão desenvolvendo, o que pode atrapalhar o surgimento de novos insights.

Eu acho que isso já é um ponto muito negativo: ninguém sabe o que um ou outro aplica em sala de aula [...] Não existe o diálogo de “Vamos ver aqui o que cada um está aplicando em sala de aula; cada um vai contar um pouco sobre a sua disciplina”. Eu acho que o concurso Santander levou um pouco dessa cultura já para dentro do programa, de compartilhar, porque os outros professores queriam saber o que estava acontecendo (D9).

A partir desta experiência, foi possível despertar o interesse de outros docentes para que, vendo as propostas e as experiências de colegas de trabalho, incluíssem a sustentabilidade em suas pautas de ensino. Os relatos também mostraram que os próprios alunos, quando comentavam em outras disciplinas o projeto que estavam desenvolvendo para o concurso, acabaram se tornando responsáveis por estimular o interesse de outros professores.

Por fim, as narrativas e propostas docentes revelam que a realização deste concurso permitiu o despertar para novas iniciativas em temas relacionados à sustentabilidade nas mais distintas áreas do curso de administração.

Além disso, estas experiências puderam ser compartilhadas com docentes do Brasil inteiro, já que estão divulgadas no *site* do Santander, fomentando a discussão da inclusão da sustentabilidade no ensino superior e potencializando ações dentro das universidades. No entanto, cabe considerar que o número de Universidades e docentes participantes em cada instituição é pequeno, dadas as proporções de IES de administração no Brasil. O alcance da iniciativa tem claros limites.

Remetendo às ideias de Greenspoon (2008), quando cita a importância do envolvimento de diferentes *stakeholders* na promoção do ensino da sustentabilidade, destaca-se o papel do Banco Santander, pois, ao promover um projeto como este, demonstra preocupação em desenvolver administradores capazes de lidar com as complexidades existentes dentro de organizações que estão cada vez mais interessadas em adotar os conceitos de sustentabilidade em suas práticas de negócio.

Apesar do banco já possuir uma trajetória voltada à educação para a sustentabilidade, para a formação de líderes sustentáveis, em conversas informais com uma das organizadoras do concurso ficou clara a demanda do banco por uma geração de profissionais mais preparada para lidar com as questões da sustentabilidade.

Embora as empresas tenham o poder de influenciar o sistema de ensino – até porque elas dependem do conhecimento gerado dentro das universidades –, as organizações podem apresentar objetivos muito pragmáticos e específicos em relação às suas necessidades. Enfim, tais ações não substituem políticas públicas em educação. No entanto, a iniciativa aqui apresentada, da forma como foi conduzida, com participação de educadores e especialistas nos temas, desde sua concepção até a avaliação final, com liberdade e autonomia aos docentes e às IES para tratarem os temas como melhor lhes convier, se revelou uma iniciativa robusta e pertinente.

#### **4.4.3 O que levou os docentes a incluírem a sustentabilidade em suas disciplinas?**

O interesse em incluir a sustentabilidade nas disciplinas surgiu, sobretudo, por entenderem estes docentes que é necessário ensinar sustentabilidade aos futuros administradores por tratar-se de um tema atual, ou por gostarem e terem afinidade com o tema. “Mas a gente sempre tratou do conceito, porque o conceito acabou se tornando, é na minha palavra, uma exigência (D22).

Vinte e cinco anos da minha vida eu fui marqueteiro. Você vira marqueteiro, você não consegue deixar de ser marqueteiro. E, sendo marqueteiro, na hora em que você vê a tendência do mercado, você quer ficar *up to date* com ele. E, para ficar *up to date* com o mercado, você tem que falar de sustentabilidade. De 10 anos para cá, não dá para você pensar no mundo sem pensar em sustentabilidade. Desde a *Eco 92*, vamos dizer assim (que é um grande marco), o mundo mudou, o mundo acordou para a necessidade de fazer uma ação que garanta a sobrevivência do que ele está fazendo, senão nós vamos

exaurir o que temos agora, viver loucamente e morrer todo mundo. Então, vamos trazer a sustentabilidade (D3).

Eu já tinha essa preocupação muito mais pessoal do que no campo profissional [...] Sendo bastante autocrítica, antes desse semestre, eu tinha uma consciência ambiental relativamente adormecida, não muito engajada! Ok. Eu não “maltratava” as plantas, nem os animais; separava o lixo para a reciclagem, mas, basicamente, era só isso. Assim, o fato de ter que pesquisar mais sobre o assunto, torná-lo atrativo para os alunos e enxergar as inter-relações entre diferentes saberes realmente, aproximou-me de um mundo – ou de um jeito de ver o mundo – que antes me era mais distante (D8).

Por mais que todos os professores tenham declarado que a sustentabilidade foi incluída na disciplina por um interesse pessoal e, não, por uma obrigatoriedade de currículo, os docentes esperam que o tema seja tratado de forma natural/corriqueira e seja introduzido nos currículos das disciplinas, no projeto pedagógico e na cultura das Universidades, tornando-se algo institucionalizado dentro dos cursos de administração.

Os professores que implementaram é mais por algo pessoal, porque o professor tem interesse e aí aplica. Mas a minha ideia é que isto se torne algo já mais institucional mesmo dentro da administração brasileira, [...]que não só dependa da boa vontade e do interesse dos professores para inserir (D7).

Fundamental é a instituição que tem a sua doutrina, a sua linha de pesquisa e investigação, e ela pode orientar para que isso seja de fato uma coisa presente na cultura da Universidade ou que sejam ações espontâneas curriculares da ementa (D11).

Chamam a atenção os docentes nos relatos que as disciplinas, por si só, não dão conta de tratar os problemas emergentes da atualidade, tornando-se fundamental a inclusão dos conceitos da sustentabilidade na grade de administração.

Porque dar aula de TGA é legal, mas não é suficiente. Eu acho que a TGA é importante para compreender os movimentos, de onde surgiu administração científica, de onde ela veio, mas não é o que soluciona o mundo. Eu acho que hoje as problemáticas são completamente diferentes de 100 anos atrás. Então a sustentabilidade é para você formar um gestor preparado para lidar com o mundo como ele é, não só com o gestor que analisa o passado (D9).

Corroborando com os resultados apresentados por Melo (2012), pôde-se observar que o engajamento em questões de sustentabilidade se dá mais por conta de um interesse pessoal, que leva o docente a buscar formação em áreas vinculadas a disciplinas ambientais e o direciona a uma trajetória profissional relacionada à sustentabilidade, do que pelos esforços institucionais em promovê-lo.

Mesmo McNamara (2008) ressaltando que as instituições de ensino superior do mundo estão iniciando ou expandindo os programas de pesquisa ambiental e integrando a sustentabilidade em todo o currículo, no Brasil esse processo ainda é muito lento. A análise mostra que a sustentabilidade ainda não está presente nas disciplinas dos currículos universitários, o que reforça a necessidade da institucionalização do ensino da sustentabilidade na educação superior brasileira.

#### **4.4.4 A trajetória e a formação docente para o ensino da sustentabilidade**

Conforme apontam Thomas, Hergarty e Holdsworth (2012), os professores precisam estar capacitados para poder apoiar o desenvolvimento das competências necessárias de um futuro gestor preocupado com as questões da sustentabilidade. Entretanto, a falta de capacitação, de uma base de formação ou conhecimento a respeito do tema foi uma problemática apontada por alguns docentes, principalmente pelo fato de não existir uma formação específica para o professor trabalhar a sustentabilidade em sala de aula. Os docentes reconheciam a necessidade de falar sobre sustentabilidade em sala de aula, mas, em muitos casos, não sabiam como e por onde começar, ou até mesmo qual literatura utilizar.

Na análise das trajetórias e formação docente no ensino da sustentabilidade foram identificadas quatro trajetórias distintas entre os entrevistados: (i) aqueles docentes que não possuem formação alguma em áreas voltadas à sustentabilidade e nunca haviam trabalhado com o tema em sala de aula antes do concurso; (ii) aqueles que não possuem formação acadêmica em áreas voltadas à sustentabilidade, mas já buscavam introduzir a sustentabilidade em suas disciplinas mesmo antes do concurso; (iii) aqueles que tem alguma formação acadêmica em áreas voltadas à sustentabilidade; e (iv) docentes que vêm do ambiente empresarial e já trabalhavam com questões sustentáveis dentro das organizações, mesmo antes de atuarem como professores.

Os dois docentes que não possuem formação em áreas voltadas à sustentabilidade e nunca haviam trabalhado com o tema em sala de aula antes do concurso tiveram que buscar meios para embasar o conteúdo que seria ministrado e recorrer a muita leitura sobre o tema.

Não tinha nenhuma formação em sustentabilidade, nada ambiental. [...] Então eu tive que estudar muito. Uma coisa muito interessante. É isso também que é uma diferença entre você ter uma consciência ambiental na sua vida cotidiana e você desenvolver isso num trabalho pedagógico. Ficou muito nítido que eu precisava buscar sair da superficialidade. Eu precisei buscar mesmo embasamento, conhecimento e cada vez buscar mais conhecimento (D8).

Eu não tenho nenhuma formação então o que sei é de pesquisa individual, leitura e gosto bastante do tema. Tenho que aprender muito ainda, mas o pouco que eu investiguei a gente conseguiu replicar porque a minha intenção maior é de indicadores, então, na parte de estatística, eu consigo tratar isso muito bem (D11).

O Docente 11 destacou que teve o auxílio de um professor da universidade, que o orientou, indicando material e participando efetivamente de suas aulas, por meio de palestras que ministrou aos alunos nas primeiras semanas de aula sobre sustentabilidade. Este professor já desenvolvia estudos avançados na área de ecoeficiência dentro da Universidade, e isto facilitou o trabalho do docente participante do concurso, pois contou com a ajuda de um colega mais experiente na área.

Outra trajetória encontrada refere-se a docentes que não possuíam formação acadêmica em áreas voltadas à sustentabilidade, mas já buscavam introduzir a discussão em suas disciplinas mesmo antes do concurso.

Eu sempre trabalho essa questão porque vejo que a minha disciplina navega por todas as áreas. Então, tenho que ter uma visão sistêmica. Quando eu trabalho empreendedorismo, eu tenho que trabalhar a sustentabilidade, porque um empreendedor, ao montar o seu próprio negócio, tem que ser sustentável. Ele tem que cuidar do planeta, cuidar da cidade, tem que cuidar... Caso contrário, o negócio dele está fadado a morrer. E, hoje, com a exigência de qualidade dos clientes... Quando você sabe que o produto não é sustentável, você deixa de comprar. Então, para você ficar no mercado, você tem que ter, desde o início, essa visão de sustentabilidade (D17).

Conta que mesmo não lecionando para turmas de administração ou economia, quando ficou sabendo que o concurso aceitava somente disciplinas dessas áreas, solicitou ao coordenador que lhe permitisse lecionar para uma turma de administração. O docente foi contemplado com uma turma e pôde participar do concurso.

Um dos docentes, mesmo sendo formado em administração, tanto na graduação quanto no mestrado, participou, na universidade em que atua, do processo de implementação da ISO 14000, o que abriu as portas para que ele criasse, alguns anos depois, um curso de gestão ambiental. Por

conta do conhecimento que obteve nesta trajetória, já buscava incluir temas da sustentabilidade em suas aulas de administração, mesmo antes do concurso.

[...] ajudei a criar o curso de Gestão Ambiental, uma graduação tecnológica, de três anos, com base no projeto que a gente fez de implantação da certificação ISO 14000 no *campus*, que trouxe conhecimento e a partir desse conhecimento a gente criou o curso. [...] Eu fui um dos elaboradores do curso, e atuei durante cinco anos também como coordenador deste curso (D7).

Dentre todos os entrevistados, apenas um docente tinha formação acadêmica específica em sustentabilidade. O Docente 9 desenvolveu um trabalho de mestrado que buscou analisar índices e indicadores de sustentabilidade. Quando surgiu a oportunidade de participar do concurso, enxergou a chance de aliar aquilo que aprendera na teoria à prática docente.

A gente construiu um cenário de como a sociedade é, como ela pode ser (isso baseado em indicadores). Enfim, eu trouxe toda leitura da sustentabilidade para a leitura dentro disso e também com mudança de consciência. Na hora que eu vi o concurso com Santander e juntei que eu tinha acabado de defender um trabalho que tinha tudo a ver com aquilo dentro de um programa de administração, eu falei “Agora é a hora para já começar a aplicar”. Então foi mesmo uma questão de oportunidade (D9).

Ainda, tiveram os docentes que atuavam no ambiente empresarial e trabalhavam com questões sustentáveis dentro das organizações. Mesmo antes de se tornarem professores, tinham conhecimento e experiência por trabalhar em empresas na área de sustentabilidade, o que mostra que já é possível encontrar professores com experiência no mercado.

Porque eu trabalhei no Banco [omissão do nome da empresa], na diretoria de sustentabilidade, trabalhava com projetos sociais lá, e foi isso que me despertou interesse para poder seguir com esse tema. Lá eu trabalhava com o Projeto Y, que é um programa de voluntariado corporativo do banco, e foi assim que eu comecei a ver que podia também trabalhar essa temática da universidade. Quando eu fui para a Instituição [omissão do nome da IES], logo de cara eu peguei *marketing*, que também é minha especialidade, Comunicação e Marketing, e também peguei essa disciplina de sustentabilidade. Uniu a minha experiência prática com a disciplina que eu ia lecionar lá (D26).

Cabe destacar ainda que, mesmo os docentes que já possuem formação ou alguma experiência com sustentabilidade, sentem que carecem de mais sustentação teórica na área. Defendem em seu discurso que o ideal seria que todos os docentes possuíssem em sua base de

formação, conhecimentos relacionados à sustentabilidade, para que pudessem, independentemente de sua formação, trabalhar a sustentabilidade na formação do gestor.

Mas é preciso que a gente tenha uma base de conhecimentos que possa levar para os professores, pra que, independente da formação do professor, ele consiga trabalhar esses temas dentro da educação do gestor, da formação do gestor [...] Eu ministro aula há quase 10 anos já e eu converso com meus colegas que têm interesse, mas falta essa base, não é? (D7).

Se eu tivesse uma formação específica em sustentabilidade ou um estudo de Biologia talvez essas relações [da disciplina com sustentabilidade] surgissem de uma maneira mais ampla (D11).

O problema da formação docente já foi apontado nas pesquisas de Melo (2012), que afirmou que os programas de educação continuada patrocinados pelas instituições de ensino superior começaram a surgir, mas ainda são incipientes e pouco reconhecidos pelos próprios docentes como fator constitutivo da sua formação. A pesquisa mostra ainda que a formação dos entrevistados ocorre por iniciativa própria, por meio de pesquisa e compartilhamento de ideias (MELO, 2012).

Nesta mesma linha, os estudos de Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013) apontaram que um dos maiores desafios para o bom desempenho da temática nas escolas de administração é a formação docente, destacando-se o papel de formação de redes para selecionar e multiplicar o potencial positivo de experiências já existentes. Esta ideia corrobora com aspectos anteriormente apresentados neste trabalho, quando por meio da realização do concurso, os professores puderam conhecer outros colegas e ainda formar uma rede de educadores com foco em sustentabilidade, com o objetivo de compartilhar projetos e ideias.

As narrativas revelam a dificuldade de trazer a sustentabilidade para a área da gestão, de estabelecer relações entre os temas da disciplina e sustentabilidade. Como já foi apontado no referencial teórico desta pesquisa, carecem na literatura exemplos ou experiências práticas que tratem da sustentabilidade em cursos de administração, o que dificulta o trabalho dos docentes que gostariam de recorrer a experiências anteriores como inspiração ou modelo para suas aulas.

#### 4.4.5 O interesse e a participação de outros docentes no concurso e a questão da interdisciplinaridade

Em muitas situações, os docentes que estavam participando do concurso tentaram estimular a participação de seus colegas de trabalho, mas não houve muito interesse. Porém, após a premiação, o interesse aumentou. A repercussão positiva do concurso e a ampla divulgação nos canais internos e externos de comunicação das Universidades finalistas estimularam outros professores a se interessar pelo tema.

Entretanto, os docentes acreditam que, se eles não tivessem sido finalistas do concurso e o projeto não tivesse a divulgação e o reconhecimento que teve pelas IES, o interesse por parte dos outros professores não seria o mesmo.

[...] Após a premiação, vários professores perguntaram: “E aí? Quando é que vai ter a segunda etapa, a segunda edição? Será que esse ano vai ter de novo?” Porque estimularam, né? Quando viram que um professor da Universidade foi, pode e ganhou [risos] o concurso. Então foi até um estímulo para os outros colegas. A repercussão do prêmio foi muito positiva, foi bem legal. Então foi uma coisa que no início o pessoal não valorizou muito e agora tem valorizado bastante (D7).

Inclusive teve alguns professores que foram finalistas ou que venceram e comentaram comigo que, no início, a participação e envolvimento de outros colegas foi mais difícil e, quando eles visualizaram que o professor daquela instituição poderia ganhar ou ir para final de um concurso, hoje já tem muito professor interessado e perguntando se vai ter o segundo concurso (D11).

Mesmo que o concurso tenha provocado este efeito, iniciativas de educar para a sustentabilidade não podem depender somente de estímulo ou reconhecimento externo.

Os docentes entrevistados atribuem a falta de interesse em participar de iniciativas como esta às mudanças na estratégia pedagógica que a inclusão do tema exigiria nas aulas, à falta de conhecimento dos professores sobre o tema, ou ainda, ao fato de que as ações ainda ocorrem de forma individualizada, sem o envolvimento de outros docentes ou até mesmo da IES.

Ao incluir a sustentabilidade em suas disciplinas, o docente precisa mudar o conteúdo e a forma como sua disciplina é conduzida, e, muitas vezes, os docentes simplesmente não resistem.

[...] Exige uma mudança da visão do professor, exige o professor sair daquela zona de conforto. “Ah! Sempre eu dei minha aula assim, toda a vida assim, agora vou ter que mudar? Vou ter que inserir isto?” Então, exige uma mudança (D7).

A falta de domínio sobre o tema acaba limitando a capacidade do docente de entender como a sustentabilidade permearia entre as mais diferentes disciplinas, ou seja, há um desconhecimento de como poderiam relacionar a sustentabilidade com os temas de sua disciplina.

Eu não acho que ninguém tem incluído sustentabilidade por uma falta de contexto mesmo. “Ok. Eu faço o que com isso?” Aí vem aquela pergunta: “Como em Matemática Financeira vou incluir isso?” Matemática financeira talvez não dê para incluir. De repente na administração da produção dê para incluir. De repente em RH dê para incluir. De repente na área administrativa dê para incluir (D3).

Além disso, quando não há o envolvimento de outros professores, a promoção do ensino da sustentabilidade fica dificultada por manter-se em um nível muito individual, e, não, como uma ação executada em conjunto.

Não houve interesse efetivamente de outros professores, não. Eu creio que é uma falta nossa enquanto Universidade que essas ações não são integradas. [...] Na época eu desenvolvi ela enquanto professor sozinho, em conjunto com a turma de alunos. Quem sabe se outros professores, numa próxima iniciativa, pudessem participar, aí, sim, seria contaminante, daria pra dizer, [talvez] influenciasse mais professores, cada qual dentro da sua área, dentro da sua área de atuação e tudo mais. Mas, infelizmente, isso ainda não ocorre. [...] A gente tem iniciativas individualizadas e elas geralmente são mais fracas do que quando fomentadas em conjunto. Mas é um degrauzinho a mais, está evoluindo (D22).

Mesmo entre os docentes que demonstraram algum interesse na iniciativa de seu colega que prestou o concurso, não é possível afirmar que eles promoveram de fato mudanças em suas disciplinas ou incorporaram a sustentabilidade nos temas tratados em sala de aula. Contudo, a semente foi lançada e algum indício de mudança ou reflexão emergiu, como revelam os relatos docentes.

Foi interessante porque não só no ano do concurso, mas esse ano, ao longo de 2013, a frase que a gente escuta é “Nossa! Mas todas as matérias falam de sustentabilidade agora!” (D30).

Hoje eu percebo que criou[=se] essa rede porque as outras disciplinas tratam o mesmo tema indiretamente. Mas era uma coisa que não acontecia antes na Universidade e isso é um fato muito relevante (D11).

Depois do concurso, não vou te dizer se houve uma mudança assim [tão grande], mas houve um alerta proposto de ter um trabalho legal sendo feito. Eu não sei te dizer se isso ampliou, mas a coordenação percebeu que há como fazer um trabalho bem legal, eles divulgaram bastante. Então os professores hoje curtem o *blog*, eles participam, tem a

página no Facebook, eles curtem, acompanham, eles procuram elogiar quando há um *post* sobre um assunto pertinente a área deles (D8).

Por mais que tenha sido observado um aumento do interesse pela inclusão de questões sustentáveis nas disciplinas ou o apontamento de alguns indícios de mudanças, isto não ocorreu de forma oficializada dentro das IES. Entre os nove docentes entrevistados, apenas um afirmou que a inserção de tópicos de sustentabilidade na disciplina tornou-se oficial, e todos os outros professores desta mesma disciplina passaram a incluir a sustentabilidade no conteúdo de suas aulas.

Já os docentes que afirmaram não haver oficialização da inclusão do tema no currículo, na prática, estas mudanças já começaram, mesmo que de forma lenta e pontual.

As mudanças de currículo são um pouquinho mais complicadas, um pouquinho mais sensíveis. Enquanto conteúdo, não, mas enquanto prática, a minha atuação está bem fixada (D22).

Eu só leciono nessa cadeira. Então, na prática, ela está um pouco diferente por conta desses itens que eu incluí. Mas, oficialmente, a gente não tem muito embasamento para isso (D30).

Mesmo sem o interesse de outros professores na inclusão da sustentabilidade, todos os docentes entrevistados ressaltam a importância do tema ser tratado de forma interdisciplinar, permeando por todas as disciplinas existentes no currículo.

[...] Não há como a gente enxergar o ensino da sustentabilidade sem a interdisciplinaridade. [...] Não há como você falar de sustentabilidade sem falar de Economia, de Sociologia, de Política [...]. Você tem que pensar em mais de uma área do conhecimento. [...] Eu não tenho que ter um momento. Hoje eu vou dar uma aula de sustentabilidade? Não. A sustentabilidade, ela permeia tudo o que eu faço, tudo o que eu falo, tudo o que eu trabalho e que eu avalio com os alunos (D30).

Eles [os alunos] já sabem que é um tema que vai permear toda a empresa e por isso, todas as disciplinas têm que, de uma maneira ou outra, acordar e ter algum tipo de cuidado nesse sentido. Eu acho fundamental a gente fazer o aluno entender a empresa como um todo, porque eles vão vendo as disciplinas separadamente. Tem as disciplinas de Contabilidade, de Finanças, de Marketing, de Produção, RH, mas, às vezes, eu vejo que, para eles, é difícil juntar tudo isso. [...] Não temos nenhuma matéria de sustentabilidade especificamente, mas tudo isso eles têm que entender que se relaciona. Não adianta você ter uma boa visão apenas de um pedacinho da empresa. A empresa funciona como um todo e a sustentabilidade vai ter que incluir tudo isso (D8).

Corroborando o estudo de Demajorovic e Silva (2012), um dos relatos mostra como alguns docentes ainda possuem resistência à mudança e uma visão fragmentada da sustentabilidade, privilegiando um ensino individualizado a partir das contribuições específicas de cada disciplina, e não um ensino global que busca dialogar com as outras disciplinas existentes no currículo.

[...] Há uma disciplina no curso de administração que não tem o nome sustentabilidade, mas dentro dessa disciplina é abordado esse assunto. Na época, eu lembro que [isso] criou um certo mal-estar porque, comentando na sala dos professores, a professora desta disciplina falou: “Mas eu já falo sobre isso”. E aí a gente tentou mostrar para ela que não é só na disciplina dela que tem que se falar sobre isso, [mas] que tem que ser um núcleo mesmo que desenvolva, que atinja e dissemine para as outras disciplinas (D8).

Além do envolvimento de outros professores, é fundamental também o envolvimento das IES. As narrativas docentes revelam que, se houvesse maior apoio institucional, as ações em prol da sustentabilidade poderiam ser mais coletivas, e, portanto, apresentar melhores resultados. Visto a importância desta discussão, o próximo tópico apresenta o apoio institucional dispensado aos docentes no desenvolvimento de seus projetos para participação no concurso.

#### **4.4.6 Apoio Institucional dispensado**

Quando questionados sobre o apoio institucional dispensado, seis professores mencionaram que houve apoio da IES; entretanto, três docentes afirmaram que não receberam algum tipo de suporte.

Um dos docentes afirmou que, apesar de não haver apoio, em nenhum momento a IES foi contra a iniciativa. Para ele, só o fato da IES não ter atrapalhado ou impedido o desenvolvimento do seu projeto já foi uma grande conquista.

Não houve um grande apoio, diferente do que eu percebi, por exemplo, na exposição dos trabalhos lá no dia. Eu percebi as outras universidades que fizeram assim, mundos e fundos para ajuda-los. [...] Meu trabalho foi meio solitário. [...]. Eu acho que só o fato de eles não terem travado meu trabalho já foi uma grande coisa (D30).

Já os professores que contaram o apoio institucional declararam que as IES foram receptivas, abertas e se colocaram à disposição para ajudá-los no desenvolvimento do projeto. O Docente 11 acredita que isso tenha ocorrido em função de que o projeto Santander está alinhado às diretrizes estratégicas de sustentabilidade da sua Universidade, o que facilitou a receptividade e apoio para a consecução do projeto.

O tipo de apoio recebido da IES foi diferente entre os docentes. Um deles ressaltou que, sem os recursos da universidade, não seria possível realizar as atividades propostas, como visitas, passeios e edição de filmes. Outro professor mencionou a liberdade que a universidade conferiu a ele para desenvolver o projeto da forma que achasse mais conveniente, desde que cumprisse o conteúdo básico da disciplina.

Alguns docentes mencionaram que, da mesma forma que o interesse de outros docentes surgiu após verem seus colegas como finalistas do concurso, com as IES não foi diferente. Após os docentes aparecerem na mídia e promoverem a divulgação do nome da universidade, a IES fez questão de apoiar e mostrar reconhecimento ao docente.

Mesmo com o apoio dispensado, os docentes ressaltam que as IES poderiam incentivar ainda mais as ações docentes e orientar que todas as disciplinas tratassem da sustentabilidade em seus conteúdos. Os relatos docentes mostram que o apoio institucional dispensado se deu em função da realização do concurso, e nem tanto pelo interesse da IES em ampliar a discussão de sustentabilidade.

#### **4.4.7 Mudanças efetuadas na disciplina a partir da experiência do concurso**

Após a realização do concurso, os docentes assumiram diferentes posições em relação à continuidade da inserção da sustentabilidade em suas disciplinas. Quando questionados se fizeram alguma alteração na disciplina depois do concurso e se deram continuidade à inserção do tema, observaram-se diferentes posicionamentos: (i) docentes que não só continuaram incluindo a sustentabilidade, mas ainda ampliaram a discussão para outros temas; (ii) docentes que fizeram algumas mudanças pontuais, alterando apenas um texto ou incluindo algum vídeo ou leitura; e

ainda (iii) aqueles que continuaram tratando de sustentabilidade, mas não realizaram mudança na disciplina.

Entre os docentes que continuam incluindo a sustentabilidade em suas disciplinas, um deles defende que o tema foi inserido no plano de ensino e agora todas as atividades realizadas em sala preveem ações que tratem de sustentabilidade.

Por mais que, como no caso do docente D8, que também continua tratando do tema, ainda não tenham conseguido formalizar essa inserção no plano de ensino, estes docentes conseguiram ampliar suas discussões para outros aspectos relacionais às questões de sustentabilidade.

[A sustentabilidade] nunca foi parte do plano de ensino e hoje o plano contempla a criação de um indicador de sustentabilidade dentro das empresas. Mas hoje, para criar o indicador, eles [os alunos] já têm que associar à inovação. Já é um novo aspecto que eu estou colocando aqui e eles têm que pensar em inovação e cruzar todas essas informações, inovação e empreendedorismo e sustentabilidade. Isso hoje faz parte do meu plano de ensino. Os meus alunos já sabem que vão ter que desenvolver alguma coisa nessa área e antes não acontecia isso. Desde o ocorrido lá no concurso até hoje, a gente trata do tema sustentabilidade, os alunos dão visibilidade para isso. Eu vejo que a estatística é importante para estar mensurando esses indicadores que eles vão criar e isso pode mudar o padrão de comportamento deles, pode visualizar a possibilidade de aplicar esse indicador e a gente continua criando metodologia de construção de indicadores. Se eles quiseram usar essa metodologia para uma outra coisa que não seja vinculada a área de sustentabilidade, seja vinculada a área de produção, acredito que eles vão poder usar a mesma metodologia. Então eu acho que a gente teve um ganho, a gente aborda outros conceitos (D11).

[...] Por exemplo, neste semestre, estão ocorrendo as manifestações, então isso foi um tema que surgiu, que também tem a ver quando você pensa em transporte, você pensa em questões sustentáveis e assim por diante. A articulação que eu faço entre os conteúdos ficou mais ampla, antes talvez ela tivesse mais restrita, hoje eu consigo fazer relações com as outras disciplinas do curso. Eu comento: “Vocês estão vendo isso em economia, até porque a disciplina Português também permite essa articulação por tratar de comunicação” (D8).

Mesmo com essa discussão, a narrativa docente revela que, para trazer a sustentabilidade para dentro da sala de aula, não necessariamente precisa haver uma inclusão formal do tema ao plano de ensino. Uma mudança na postura e no comportamento do docente muitas vezes já é suficiente para que a sustentabilidade seja inserida nas disciplinas. Faz-se um apontamento aqui, que não há a intenção de afirmar que essa oficialização não seja necessária; apenas tem-se o intuito de mostrar que não é condição *sine qua non* para que o tema seja debatido com os alunos.

Toda vez que eu penso em alguma coisa agora, qualquer que seja um texto para trabalhar, um vídeo que eu vá passar, eu tenho essa preocupação social. [...]. Claro que a fundamentação teórica, a formação me ajudou, porém está muito mais na minha postura no que eu exponho para os alunos, no que eu trabalho no que eles acompanham na trajetória do *blog*. Eles sabem a história do *blog*, como começou, porque começou e qual é o objetivo, então mudou, sim. Mudou na proposição, talvez até mais na transparência daquilo que antes estava, digamos ‘implícito’, agora está bem explícito [...] Então mudou a minha conduta até como professora também (D8).

Por meio da análise das entrevistas, foram identificados ainda aqueles docentes que fizeram algumas mudanças pontuais, ou nas estratégias de ensino ou no referencial teórico utilizado.

Eu incluí mais coisas, mais ações mesmo do que eu já tinha colocado no planejamento do Santander. Então ajudou bastante. [...] Mais *cases*, vídeos, práticas em sala de aula mesmo onde os alunos tiveram que montar uma empresa e nessa empresa eles tiveram que colocar ações sustentáveis (D26).

Eu continuo mantendo o vídeo porque entendo que poucas pessoas conhecem. Eu ainda acrescentei mais um que é o vídeo *Quem se Importa*, que são empreendedores sociais que vão falar da importância deles no planeta (D17).

Ainda tiveram aqueles docentes que continuaram com a inserção do tema, mas não fizeram alterações nas suas disciplinas:

Eu continuei com a inserção da sustentabilidade, porque eu já tinha uma segunda turma. Mas eu não mudei nada, eu continuo com os mesmos critérios de avaliação, que eles elaborem a empresa pensando nessas alternativas também (D30).

Em todas as situações aqui apresentadas, as mudanças ocorreram para ser aplicadas nos semestres seguintes, após o encerramento do concurso. Interessante observar que, no caso do Docente 7, as mudanças foram ocorrendo ao longo do semestre, ao mesmo tempo em que o concurso estava sendo realizado, e essa demanda por mudanças emergiu dos próprios alunos. O professor precisou então, ajustar suas aulas conforme a necessidade dos alunos, na medida em que as discussões iam emergindo em classe.

A utilização do *Design Thinking*, por exemplo, foi uma mudança que começou quando o semestre já havia iniciado, pois o professor sentiu que os alunos estavam com dificuldades para entender e buscar soluções para os problemas propostos nas atividades.

Por que o que aconteceu? O aluno tava meio perdido. Bom... “Tá! Mas como é que eu vou desenvolver uma solução? O que eu preciso para desenvolver a solução?” [...] Então vamos ver algo [em] uma metodologia que auxilie o aluno. E essa metodologia [*design thinking*] tem várias etapas. Por exemplo, você quer reprojeter uma cadeira. Então você vai para um lugar onde tem onde tem várias pessoas utilizando cadeiras e vê como é que aquelas pessoas utilizam aquele produto. Tá, utilizam de forma tal, o que é positivo e negativo. E aí começa a fazer uma série de anotações com relação a esse produto. Aí nós olhamos o produto que existe e de acordo com o uso, com as necessidades que as pessoas tem, o que eu poderia fazer de diferente nesse produto para atender melhor a necessidade? Aí começa a projetar e aí vai de novo para o campo pra testar o produto. Então tem uma parte de ideação, que você cria a ideia do produto e depois a parte de teste, aí volta e você vai fazendo essas etapas né, vai circulando. Então ela é uma espiral, a cada rodada você espera melhorar esse produto com base nas informações reais, nas informações do dia a dia (D7).

Para o docente, esta metodologia na qual se evidencia a prática, a vivência e o contato com o mundo real é importante, pois estimula os alunos a buscar soluções e a identificar a complexidade do problema que eles estavam encontrando. Além disso, o aluno não ficava apenas lendo um texto a respeito de um caso ou de um determinado problema, eles tinham que olhar o problema de perto, ir até a região física onde ocorre o problema e buscar soluções, ou seja, era fundamental conhecer a realidade de perto.

Por exemplo, a questão da inserção de educação crianças, de crianças em condições sociais de risco. Tinha que ir lá, conversar com as crianças, fazer esse levantamento de dados reais. Isso aí estimulou muito os alunos, estimulou o aluno a buscar soluções, porque aí eles passaram a ver o tamanho do problema que eles estavam encontrando. Não era uma coisa deles lerem o texto a respeito de um determinado problema e buscarem solução (D7).

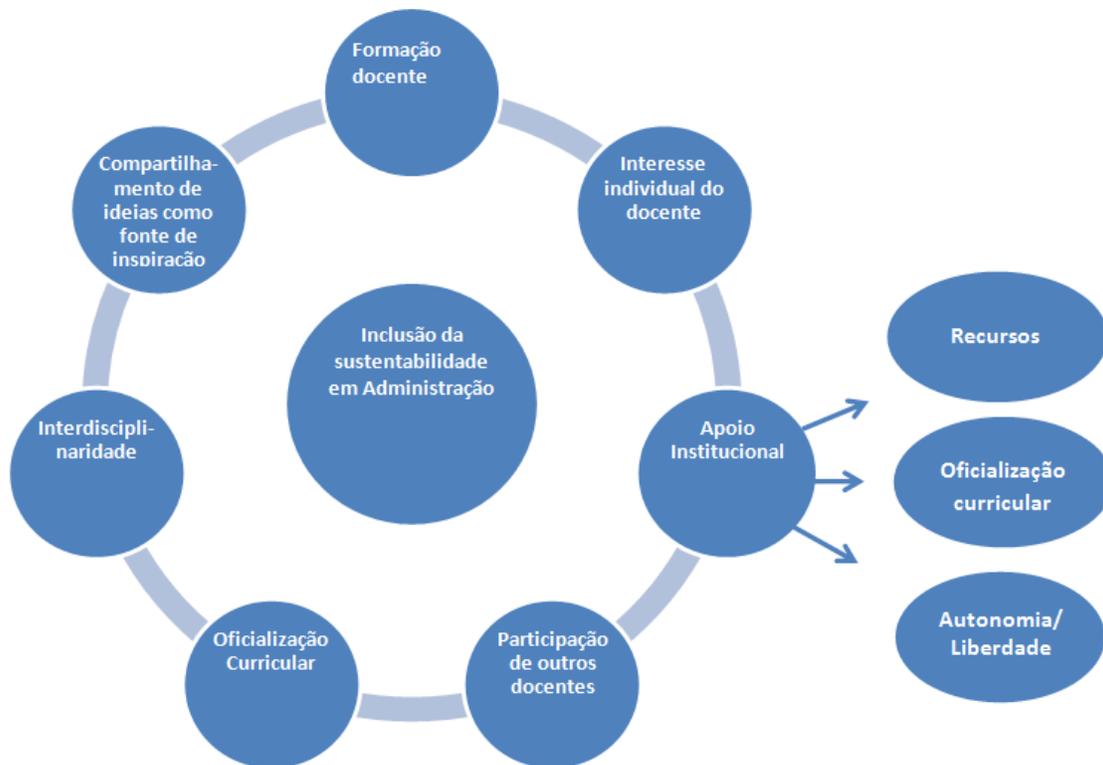
Além desta questão metodológica, o docente teve que aprofundar seus conhecimentos, como quanto à inclusão da questão social da sustentabilidade. Conta que, no início do semestre, trabalhava a sustentabilidade apenas pelo seu aspecto ambiental. Quando os alunos foram a campo desenvolver as atividades e entraram em contato com situações até então desconhecidas para eles, voltavam para a sala de aula com algumas dúvidas que não eram possíveis de serem respondidas apenas com o conteúdo que o professor vinha trabalhando. Os alunos passaram, então, a questionar o docente sobre questões sociais, que ainda não tinham sido discutidas em classe.

Conforme já mencionavam Kearins e Springett (2003), as atividades que colocam o aluno em contato com o mundo real têm o poder de promover o engajamento social, na medida em que leva os estudantes a considerarem os diferentes aspectos sociais, políticos e econômicos da sustentabilidade. E foi isso que ocorreu com estes alunos. Ao entrarem em contato com uma realidade diferente, puderam enxergar aspectos que até então não eram percebidos por eles.

Além disso, o fato dos alunos questionarem o professor sobre estas novas questões que estavam emergindo permitiu a abertura do diálogo entre docente e alunos, fomentando a construção do conhecimento em sala de aula.

Resgatando as ideias de Mezirow (1991, 2003), o caso deste professor ressalta importância da construção do conhecimento mediante o diálogo e interação entre professores e alunos. O professor não atuou apenas como transmissor do conhecimento, mas percebeu qual era a real necessidade, quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos e qual conhecimento eles estavam demandando.

Por tudo que foi analisado até aqui, pôde-se sumarizar os elementos fundamentais ao ensino da sustentabilidade.



**Figura 6** – Elementos fundamentais ao ensino da sustentabilidade  
Fonte: elaborado pela autora

Para a inclusão da sustentabilidade nas mais diversas disciplinas do curso de Administração, é importante que o docente possua uma formação no tema, que demonstre um interesse individual e afinidade com ele, reconhecendo também a importância de ensiná-la para alunos de administração. Ainda, é fundamental o compartilhamento e a troca de experiências como parte do processo de aprendizagem docente, o envolvimento e a participação de outros docentes para facilitar o desenvolvimento de práticas de ensino interdisciplinares.

E, para que as ações não fiquem apenas dentro das salas de aula, e que sejam levadas da prática à oficialização curricular, é fundamental o apoio das IES como fomentadoras desse processo. Conforme aponta Cortese (2003), as IES podem encorajar os docentes a estenderem seu trabalho para outras disciplinas e trabalharem de forma interdisciplinar. Mas para isso, existe a necessidade de uma mudança do paradigma atual em direção a uma perspectiva sistêmica, que enfatize a colaboração e a cooperação entre os docentes.

Por fim, considerou-se que as narrativas corroboram com a ideia de diversos autores que defendem que o ensino da sustentabilidade voltado para uma aprendizagem crítica e transformadora tem como propósito guiar os estudantes na reflexão e na ação como pessoas engajadas no discurso sustentável e ajudá-los a trabalharem como agentes de mudança dentro das organizações e na sociedade, revendo as práticas usuais adotadas pelas empresas e construindo soluções mais sustentáveis (SPRINGETT, 2005; KEARINS; SPRINGETT, 2003; TILBURY; WORTMAN, 2004; BANERJEE, 2004; STERLING, 2001).

Tecidas as análises, passa-se agora para as considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de descrever e analisar as propostas de incorporação da sustentabilidade em distintas disciplinas dos cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior no Brasil, à luz dos conceitos de aprendizagem transformadora e reflexão crítica, conduziu-se um estudo interpretativo-qualitativo básico, que considerou as experiências docentes relatadas no *Concurso Santander de Práticas em Educação para Sustentabilidade*.

Conforme destaca a literatura, o ensino da sustentabilidade requer uma aprendizagem transformadora, baseada na reflexão crítica, na abertura ao diálogo, criando espaços propícios para o compartilhamento de ideias e para a construção do conhecimento, e que tenha como propósito engajar os alunos no discurso e na ação sustentável (SPRINGETT, 2005, KEARINS; SPRINGETT, 2003). Portanto, buscou-se observar, por meio das experiências relatadas, até que ponto as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula representavam pressupostos dessa natureza.

Para tanto, procedeu-se à análise documental dos 32 Casos Práticos classificados para a segunda etapa do concurso e divulgados no *site* do Banco Santander. Além deste documento textual, analisou-se a chamada e regulamento do concurso, as evidências, o plano de ensino e resumo da proposta, quando disponibilizado pelos professores. Com o intuito de complementar e aprofundar os resultados levantados pela análise documental, foram realizadas entrevistas com 10 docentes do curso de administração, sendo que, destes, quatro foram finalistas do concurso. Embora, por vezes, ficasse nítida a dificuldade dos docentes de relatar suas práticas, o que prejudicou a compreensão do que de fato pretendiam com o caso prático, bem como de identificar claramente o impacto de suas ações nos alunos, foi possível revelar uma fotografia, mesmo que parcial, do ensino da sustentabilidade em escolas de administração no Brasil.

Então, o que se pode concluir a partir das experiências práticas vivenciadas pelos docentes em sala de aula? Primeiramente, destacam-se os aspectos mais positivos que emergiram dos dados. Se, por um lado, as experiências não deram indícios de avanços em direção à interdisciplinaridade, por outro, indicaram que é possível incorporar, com sucesso, sustentabilidade em distintas disciplinas, desde aquelas com conteúdos genéricos como Língua

Portuguesa e Estatística, até cadeiras específicas da área como Operações, Marketing, Gestão de Pessoas etc.

Outro aspecto que chamou a atenção neste processo é o fato de que, nem sempre, o conteúdo da disciplina em si – inclusive sua vocação para incorporar sustentabilidade – foi o fator determinante para desencadear experiências mais inovadoras e/ou significativas. Ficou claro, desta forma, o potencial para que sustentabilidade não se limite a uma disciplina isolada, objetivo proposto tanto pelo concurso quanto declarado nos documentos da ONU e da Unesco, na legislação brasileira e diferentes autores apresentados neste trabalho (BARBIERI; SILVA, 2011; DEMAJOROVIC; SILVA, 2012; SPRINGETT, 2005; JACOBI, RAUFFLETT; ARRUDA, 2011; YARIME, et al, 2012).

Neste sentido, pode-se dizer que o Concurso cumpriu uma função indutora, provocou iniciativas, e, ao mesmo tempo, revelou tanto limites como potencialidades. Há que se tomar cuidado de não se converter disciplinas convencionais de administração em ‘disciplinas de sustentabilidade’, fazendo com que aquelas percam sua identidade, como se observou em alguns casos estudados. De toda forma, o Concurso impulsionou o debate da sustentabilidade para dentro da sala de aula de várias IES. Para aqueles docentes que já tratavam de sustentabilidade anteriormente, possibilitou uma reestruturação das aulas e a inserção da sustentabilidade ocorreu de forma mais planejada. Pode-se dizer, assim, que impulsionou inovação tanto no conteúdo do currículo de Administração quanto na forma de se tratar o tema, bem como fomentou seu enraizamento no currículo, de modo que possa deixar de ser tema periférico.

O Concurso possibilitou ainda que os docentes conhecessem o trabalho desenvolvido por outros professores, e, em alguns casos, até formar uma rede de educadores com foco em sustentabilidade. O compartilhamento de projetos e ideias gerou novos *insights* para o ensino da sustentabilidade. Além disso, o concurso representou uma iniciativa significativa de trabalho conjunto entre empresa e universidade.

No que se refere às dificuldades, as experiências deixaram transparecer também a falta de apoio de colegas e da própria IES na condução da proposta. Muitos dos docentes concordaram que deveria haver incentivo em relação ao restante do corpo docente para desenvolver projetos interdisciplinares e uma maior participação da alta direção das IES, inclusive buscando institucionalizar ou promover mudanças nos currículos e projetos pedagógicos de seus cursos.

Tais mudanças poderiam facilitar esse processo, como apontado por Cortese (2003), Calder e Dautremont-Smith (2009), Wright e Horst (2013), dentre outros autores.

Apesar de reconhecido o potencial das IES como promotoras do ensino da sustentabilidade, os resultados revelaram que em poucas delas a inserção do tema foi institucionalizada e permaneceu após o concurso. Em sua maioria, não houve interesse em manter a sustentabilidade nos currículos e nas práticas de ensino. Observou-se, assim, que as IES poderiam incentivar ainda mais ações docentes e orientar que todas as disciplinas tratassem da sustentabilidade em seus conteúdos, auxiliando os docentes a romper o modelo apostilado do sistema de ensino brasileiro.

Voltando ainda à questão da interdisciplinaridade, os resultados revelaram que poucos foram os docentes que colocaram esta questão em seus projetos, o que, de certa forma, minimizou as ações desenvolvidas em sala e seu potencial de mudança; afinal, toda a literatura de sustentabilidade defende que o tema deve ser tratado de forma interdisciplinar. Mesmo assim, alguns relatos revelaram que os docentes conseguiram influenciar seus colegas, mesmo que de forma incipiente.

Um ponto que merece ser considerado foi o fato dos conflitos nem sempre terem aparecido nos relatos, em relação ao posicionamento dos alunos quanto à sustentabilidade. Parte deste comportamento pode ser explicado pelo fato de que eram propostas que estavam concorrendo a prêmio, o que, de certa forma, naturalmente, levava os candidatos a valorizarem aspectos positivos de sua proposta. No entanto, ainda assim, seria interessante que manifestações dos conflitos, sobretudo os embates em sala de aula, fossem externalizadas.

Outro aspecto importante levantado na pesquisa refere-se à trajetória e à formação docente para o ensino da sustentabilidade. Conforme já apontado por Cortese (2003), o ideal seria que os professores tivessem uma formação que os permitisse trabalhar estes novos conceitos em sala de aula. Muitos docentes relataram que precisariam ter em sua base de formação, conhecimentos relacionados à sustentabilidade, para que pudessem, independentemente de sua formação, discutir a sustentabilidade na formação do gestor. Enfatizam também que carecem de maior sustentação teórica na área, afinal, não existem muitos estudos que apresentam experiências desta ordem em administração. Com exceções, pode-se afirmar que boa parte dos professores está mais ‘informada’ em sustentabilidade do que ‘formada’, o que é um alerta

importante e sinaliza como o Brasil carece de políticas das IES e do próprio governo em direção ao fortalecimento desta formação.

Por fim, destaca-se ainda a dificuldade de muitos docentes de ir além da consideração dos aspectos ambientais da sustentabilidade, articulando a dimensão social, ou até mesmo, a política, cultural, geográfica etc, como propõe Sachs (2008) e Barbieri (2000). Afinal, sustentabilidade se trata do equilíbrio entre distintas dimensões.

Mas e no que se refere à questão da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora propriamente dita? Se, por um lado, a maioria das propostas de ensino apresentou um caráter meramente instrumental, muitos dos objetivos apresentados pelos docentes não permitiram estabelecer uma discussão que evocasse algum aspecto de reflexão crítica ou aprendizagem transformadora. Por outro lado, foi possível identificar propostas que não se limitaram a aspectos instrumentais do debate da sustentabilidade, uma vez que os objetivos esposados nos casos e nas entrevistas se apresentavam promotores de uma reflexão sobre valores, cultura, ética, responsabilidade social corporativa, para a responsabilização do indivíduo como agente transformador da realidade e responsabilizando organizações enquanto atores que devem ser coerentes em sua conduta e satisfação em relação aos seus atos.

Como se disse nas análises, o que chama atenção não é o fato terem surgido propostas com objetivos instrumentais (até porque estes são importantes para o aluno operacionalizar suas ações), mas, sim, aqueles que não avançaram além dos propósitos mais superficiais nas empresas de quando se fala em sustentabilidade, tampouco por meio da inclusão de aspectos ambientais nelas. O equilíbrio entre estas discussões, instrumental e transformador, ou uma discussão focada apenas em transformação, de forma que o aluno não tenha condições de operacionalizar pressupostos de sustentabilidade, tem consequências para a sala de aula. Vale ressaltar ainda que, apesar de algumas disciplinas apresentarem caráter mais reflexivo e transformador, não foi possível encontrar todos os elementos destas teorias em uma mesma disciplina. Destacou-se a tendência a uma visão mais pragmática e funcionalista do que crítica e transformadora.

Embora alguns objetivos tenham verbalizado o termo reflexão crítica, isto não significou que desenvolveram ações nesta ordem. Muitas vezes, ao analisar a estratégia, não ficou claro qual foi a natureza da reflexão que se propôs naquela disciplina. Em outros casos já foi possível observar claramente o que se pretendia que o aluno discutisse. Ao analisar especificamente as estratégias utilizadas pelos docentes, alguns buscaram sensibilizar o aluno a questionar seus valores,

suas perspectivas, seus ideais e a sua forma de ver o mundo e as organizações: será que aquilo que penso está correto? Como posso fazer diferente? Será que as práticas organizacionais levam em consideração aspectos além do econômico?

Além das atividades realizadas em classe, como leitura e resolução de Estudos de Caso, palestras, desenvolvimento de *blogs*, apresentação de vídeos, debates e dinâmicas em grupo, atividades vivenciais, como visita à Feira do Empreendedor e Feira Kantuta, visitas técnicas a empresas e participação em projetos sociais e trilha ecológica, colocaram os alunos em contato com a realidade, pretendendo potencializar, em alguns casos, um engajamento social. Alguns professores saíram das fronteiras da sala de aula e levaram os alunos a aprender com a realidade, a pensar no seu entorno, que é ponto central quando se fala em EpS. Mesmo assim, apesar dos esforços docentes, essas estratégias poderiam ser potencializadas, diminuindo, assim, a distância entre a teoria debatida em sala de aula e as práticas empresariais, conforme propuseram Kearins e Springett (2003).

O quadro a seguir resume os pressupostos da perspectiva crítica e da aprendizagem transformadora e os resultados encontrados nas experiências docentes, considerando esses pressupostos.

spectiva crítica, reflexiva e engajada e Aprendizagem transformadora	Pressupostos da teoria	Resultados - Pressupostos da teoria evidenciados na prática
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encoraja os alunos a explorar as complexidades e implicações que envolvem a sustentabilidade, buscando uma ruptura dos padrões e convicções existentes;</li> <li>• Pressupõem uma revisão de nossas próprias suposições, preconceitos e um questionamento sobre nossa própria razão e prática;</li> <li>• Requerem mudança na forma como os alunos interpretam o mundo, buscando por novos significados, novas compreensões e novas formas de viver, além de novos padrões de vida e consumo;</li> <li>• Requerem engajamento em ações colaborativas e sistêmicas;</li> <li>• Exigem uma reflexão sobre suas próprias ideias e crenças e o questionamento sobre as formas de ver, das perspectivas existentes, dos argumentos e proposições, do senso comum e das suposições dominantes;</li> <li>• Envolvem a crítica dos pressupostos sobre as quais nossas crenças são construídas e fomentam mudanças no padrão de referências dos indivíduos;</li> <li>• Implicam uma avaliação do que está sendo refletido, procurando por similaridades e diferenças entre o que está se experienciando em determinado momento e a aprendizagem prévia;</li> <li>• Demandam uma relação positiva e produtiva entre professores e alunos, baseada na interação e no diálogo;</li> <li>• Desenvolvem nos alunos habilidades, sensibilidades e entendimentos essenciais para se tornarem indivíduos reflexivos críticos e ativos;</li> <li>• Requerem contato dos alunos com o mundo real</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superar o modelo tradicional de educação para um ensino reflexivo crítico e transformador;</li> <li>• Colocar o indivíduo como agente de transformação da realidade, na medida em que ele seja capaz identificar as contradições (na prática e no discurso) das práticas organizacionais, bem como para proporem soluções para os problemas;</li> <li>• Fomentar o repensar do papel do administrador, não mais como um indivíduo focado na maximização do lucro, mas que considere os aspectos sociais, éticos, culturais, ambientais, propondo novos modelos de negócio;</li> <li>• Fazer os alunos refletirem seu papel na sociedade como cidadãos de forma a repensarem seu modo de vida e seu padrão de consumo;</li> <li>• Provocar reflexões profundas nos alunos para que tomem decisões baseados nos pressupostos da sustentabilidade;</li> <li>• Colocar a sustentabilidade como um valor essencial ao administrador;</li> <li>• Colocar os alunos em contato com a realidade para que observem de perto os problemas enfrentados pelas empresas;</li> <li>• Engajá-los em ações colaborativas e proporcionar uma visão sistêmica da sustentabilidade.</li> </ul>

**Quadro 23** – Conclusões sobre os pressupostos da teoria evidenciados na prática

Fonte: elaborado pela autora

Por meio do mapeamento destas experiências relatadas no concurso, este trabalho pretendeu ampliar o debate sobre experiências docentes do ensino em sustentabilidade em cursos de administração, e espera-se que os resultados aqui apurados sejam compartilhados entre os docentes e sirvam, até mesmo, como uma forma de inspiração para suas práticas docentes. Além disso, que inspire novas pesquisas que possam ampliar o debate aqui proposto, na tentativa de avançar em direção a uma educação para sustentabilidade nas escolas de negócios e que represente um avanço na forma como pensamos e conduzimos os negócios e como formamos profissionais para o mundo do trabalho e para as organizações.

## REFERÊNCIAS

ANTONACOPOULOU, E. P. Making the Business School More “Critical”: Reflexive Critique Based on Phronesis as a Foundation for Impact. **British Journal of Management**, v. 21, p. 6-25, 2010.

ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SUSTAINABILITY IN HIGHER EDUCATION (AASHE). Disponível: <<http://www.aashe.org/>>. Acesso em Fev. 2013.

AUSTRALIAN RESEARCH INSTITUTE FOR ENVIRONMENT AND SUSTAINABILITY (ARIES). Disponível: <<http://aries.mq.edu.au/>>. Acesso em Fev. 2013.

BANERJEE, S. B. Teaching Sustainability: a critical perspective. In: C. GALEA (Ed.). **Teaching business sustainability: volume 1 from theory to practice**. Sheffield: Greenleaf Publishing Limited, 2004, p. 34-47.

BARBIERI, J.C.; Desenvolvimento Sustentável Regional e Municipal: Conceitos, Problemas e Pontos de Partidas. **Administração On Line**, v.1, n.4, 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art14/barbieri.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art14/barbieri.htm)>. Acesso em mar 2013.

BARBIERI, J.C.; SILVA, D. **Educação Ambiental na formação do administrador**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012a. Seção 1, n. 116.

BRASIL. **Desenvolvimento sustentável fará parte do currículo das universidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 2012b.

Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/06/25/desenvolvimento-sustentavel-fara-parte-do-curriculo-das-universidades-brasileiras/print>>. Acesso em Mai. 2013

CALDER, W.; DAUTREMONT - SMITH, J. Higher Education: emerging laboratories for inventing a sustainable future. In: DERNBACH, J. C. (Eds.). **Agenda for a Sustainable America**. Estados Unidos: ELI Press, Environmental Law Institute, 2009, p. 93-107.

CARVALHO, S. L. G. **Educação para sustentabilidade em escolas de administração de empresas: a perspectiva de coordenadores acadêmicos no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CENTER FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION (CEE). Disponível: <<http://www.ceeindia.org/cee/index.html>>. Acesso em Fev. 2013.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos Ebape**, v. 8, n. 1, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO (CRA). Perfil do CRA-SP. Disponível em: <[http://www.crasp.gov.br/crasp/WebForms/interna.aspx?secao\\_id=145](http://www.crasp.gov.br/crasp/WebForms/interna.aspx?secao_id=145)>. Acesso em Mai. 2013.

COPERNICUS ALLIANCE. Disponível: <<http://www.copernicus-alliance.org/>>. Acesso em Fev. 2013.

CORTESE, A. D. The critical role of higher education in creating a sustainable future. **Planning for Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 15-22, 2003.

CUSICK, J. Operationalizing sustainability education at the University of Hawaii at Manoa. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 246-256, 2008.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, H. C. O. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 5, 2012.

ENVIRONMENTAL LEADERSHIP INITIATIVES FOR ASIAN SUSTAINABILITY (ELIAS). Disponível: <<https://www.env.go.jp/policy/edu/asia/en/>>. Acesso em Fev. 2013.

EVANS, A.; STEVEN, D. Making Rio 2012 Work: setting the stage for global economic, social and ecological renewal. Center on International Cooperation, 2011.

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FLACSO). A educação que precisamos para o mundo que queremos. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/portal/pdf/rio\\_20/A\\_EDUCACAO\\_QUE\\_PRECISAMOS.pdf](http://www.flacso.org.br/portal/pdf/rio_20/A_EDUCACAO_QUE_PRECISAMOS.pdf)>. Acesso em Mai. 2012.

FAZENDA, I. C. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/gepi/revista\\_out\\_2011.html](http://www.pucsp.br/gepi/revista_out_2011.html)>. Acesso em: 25 set. 2013.

FAZENDA, I. C. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. C. (Org) Didática e Interdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 1998.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a cidadania planetária**: conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, v. 3, n. 1, p. 75-78, 2008.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, p. 15-29, 2005.

GEPHART, R. Qualitative Research and the Academy of Management Journal. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 454–461, 2004.

GLADWIN, T.N.; KENNELLY, J. J. . K. Shifting paradigms for sustainable development: implications for management theory and research. **Academy of Management**, v. 20, n. 4, p. 874-907, 1995.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.

GODOY, A. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995b.

GODOY, A. Entendendo a pesquisa científica. In: HANASHIRO, D. M. M; TEIXEIRA, M. L. M; ZACCARELLI, L. M (Org.). **Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders**. São Paulo: Saraiva, 2007.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; BELLOQUE, M. C. M.; HERRERA, C. B. Desafios para inserção da disciplina “Sustentabilidade” em cursos de Administração: a experiência de uma Instituição de Ensino Superior paulistana. In: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XIV, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2011.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B; CRUZ, M. T. S. Desafios e dilemas para inserir a “Sustentabilidade” nos currículos de Administração: um estudo de caso. In: **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n.3, 2013.

GREENSPOON, J. S. **Sustainability in graduate business curriculum: implications for Business Schools**. 2008. Dissertação - University of Toronto, Toronto, 2008.

HIGHER EDUCATION ACADEMY (HEA). Disponível: <<http://www.heacademy.ac.uk/>>. Acesso em Fev. 2013.

INSTITUTE OF ENVIRONMENT & SUSTAINABLE DEVELOPMENT (IESD). Disponível: <[http://bhu.ac.in/institute\\_enviroment\\_sustanable/](http://bhu.ac.in/institute_enviroment_sustanable/)>. Acesso em Fev. 2013.

IZBERK - BILGIN, E. E. A. A multidisciplinary team-teaching approach to sustainable business education. **Journal of cases studies in education**, v. 3, p. 1-9, 2012.

JACOBI, P. Educar para a sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, 2005.

JACOBI, J.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, p. 21-50, 2011.

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

KEEN, M. F.; BAILEY, K. The Natural Step for Colleges and Universities. **Mary Ann Liebert, INC**, v. 5, n. 3, 2012.

KING, N. Using templates in the thematic analysis of text. In: CASSELL, C; SYMON, G. (Eds.); **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage Publications, 2006.

KITCHENHAM, A. The evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. **Journal of Transformative Education**, v. 6, n. 2, 2008.

LANGE, E. A. Fostering a Learning Sanctuary for transformation in sustainability education. In: MEZIROW, J; TAYLOR, E. W. (Eds.); **Transformative Learning in Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, p.193-204.

LIXO EXTRAORDINÁRIO. Sobre a produção do filme. Disponível em: <http://www.lixoextraordinario.net>. Acesso em nov. 2013.

MCNAMARA, K. H. **Fostering Sustainability in Higher Education: a Mixed-Methods Study of Transformative Leadership and Change Strategies**. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Antioch University, Ann Arbor, 2008.

MELO, E. C. **Educação para a sustentabilidade e a experiência docente em cursos de administração**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MERRIAM, S. B. Introduction to Qualitative Research. In: MERRIAM, S. B (Ed.). **Qualitative Research in Practice: examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991, p. 99-117.

MEZIROW, J. Transformative Learning: Theory to Practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 74, p. 5-12, 1997.

MEZIROW, J. Transformative learning as discourse. **Journal of Transformative Education**, v. 1, n. 1, 2003.

MEZIROW, J. Transformative Learning Theory. In: MEZIROW, J; TAYLOR, E. W (Eds.). **Transformative Learning in Practice**, San Francisco: Jossey-Bass, 2010, p.18-32.

PORTAL DE NOTÍCIAS DO G1. Enquanto líderes discursam na Rio+20, sociedade civil critica texto. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/rio20/noticia/2012/06/enquanto-lideres-discursam-na-rio20-sociedade-civil.html>>. Acesso em mar. 2013.

PRONEA. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Brasília: 3 ed, 2005.

REIS, D. O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. In: GODOY, A. S; ANTONELLO, C. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**, Porto Alegre: Bookman, 2011.

RIECKMANN, M. Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? **Futures**, v. 44, n. 2, p. 127–135, 2012.

RUPPEL, K. R. **Education for sustainability in career and technical education: a multiple case study of innovative community college programs**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - University of Idaho, Moscow, 2012.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro, Garamond, 2008.

SAUVÉ, L. Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 10, p. 11-37, 2005.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SECAD. Educação ambiental: aprendizes da sustentabilidade. **Cadernos SECAD**. Brasília: SECAD/MEC, v. 1, mar, 2007.

SECOND NATURE (SN). Disponível: <<http://www.secondnature.org/>>. Acesso em Fev. 2013

SEGALAS, J.; MULDER, K. F.; FERRER-BALAS, D. What do EESD experts think sustainability is? Which pedagogy is suitable to learn it? Results from interviews and Cmaps analysis gathered at EESD 2008. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, n. 3, p. 293–304, 2012.

SPRINGETT, D. Education for sustainability in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, n. 3, p. 146–159, 2005.

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

STUBBS, W.; COCKLIN, C. Teaching sustainability to business students: shifting mindsets. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 3, 2008.

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

TAYLOR, E. W. Fostering transformativa learning. In: MEZIRROW, J; TAYLOR, E. W (Eds.). **Transformative Learning in Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, p.3-17.

THE CENTER FOR TEACHING AND LEARNING (CTL). Disponível em: <<https://teachingcommons.stanford.edu/ctl>>. Acesso em Mai. 2013

THOMAS, I.; HEGARTY, K.; HOLDSWORTH, S. The education for Sustainability Jig-Saw Puzzle: implementation in Universities. **Creative Education**, v. 3, p. 840-846, 2012.

TILBURY, D.; WORTMAN, D. **Engaging people in sustainability**. Switzerland: World Conservation Union, 2004.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/>>. Acesso em: mar. 2013

UNESCO. United Nations: Rio+20 - The future we want. Rio20 - United Nations Conference on Sustainable Development. **Anais...** p.1-53, 2012a.

UNESCO. **Educando para um futuro sustentável: evento paralelo da UNESCO na Rio+20 sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/educating\\_for\\_a\\_sustainable\\_future\\_unesco\\_side\\_event\\_at\\_rio\\_20\\_on\\_education\\_for\\_sustainable\\_development/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/educating_for_a_sustainable_future_unesco_side_event_at_rio_20_on_education_for_sustainable_development/)>. Acesso em: mar. 2013.

WELSH, M. A.; MURRAY L, D. The ecollaborative: Teaching sustainability through critical pedagogy. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 2, 2003.

WORLD COMISSION ON ENVIRONMENTAL AND DEVELOPMENT (WCED). Our Common Future (**Brundtland Report**). Nova York: Oxford University Press, 1987.

WRIGHT, T.; HORST, N. Exploring the ambiguity: what faculty leaders really think of sustainability in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 209-227, 2013.

WRIGHT, T. The evolution of sustainability declarations in higher education. In: CORCORAN, P.B.; WALS, A. E. J. (Eds.). **Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

YARIME, M. et al. Establishing sustainability science in higher education institutions: towards an integration of academic development, institutionalization and stakeholder collaborations. **Sustainability Science**, v. 7, p. 101-113, 2012.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES**

Nome: \_\_\_\_\_

IES: \_\_\_\_\_

Localidade: \_\_\_\_\_

Disciplina que inscreveu no concurso: \_\_\_\_\_

Qual semestre que leciona: \_\_\_\_\_ Tempo como docente em administração: \_\_\_\_\_

**(I) Histórico em sustentabilidade e o significado de ensinar sustentabilidade**

- 1) Conte-me um pouco sobre sua trajetória como docente no ensino da sustentabilidade. Como surgiu o interesse em ensinar sustentabilidade? Quando começou?
- 2) O que significa ensinar sustentabilidade em cursos de administração?

**(II) Histórico no concurso**

- 3) Como você ficou sabendo do concurso e por que resolveu participar?
- 4) Como você avalia a experiência de ter participado deste concurso?

**(III) Após o concurso**

- 5) A sua disciplina já tratava de sustentabilidade antes do concurso? Se não, como foi essa inserção? Em caso afirmativo, há quanto tempo? Como surgiu a ideia? Como foi a inserção?
- 6) Você já mudou alguma coisa em sua disciplina depois do concurso? O que e por qual motivo?
- 7) Você deu continuidade à inserção da sustentabilidade na disciplina depois do concurso? Se não, por quê? Houve ampliação desta experiência para outras disciplinas que porventura você leciona?
- 8) Como essa iniciativa foi percebida pelos colegas? Houve algum interesse por parte de outros professores?

**(IV) Participação das IES**

- 9) Como foi a negociação com a IES quando você decidiu participar do concurso? Houve algum apoio por parte da IES?
- 10) Sua disciplina, neste enfoque, já se oficializou na IES? Houve mudanças no projeto pedagógico, no currículo, ou mesmo em outras disciplinas a partir da participação no concurso?
- 11) O que você pensa sobre a importância da participação das IES ou qual o papel das IES na promoção do ensino da sustentabilidade?

**(V) Aprofundamento das experiências vivenciadas no concurso – Reflexão crítica e aprendizagem transformadora**

- 12) Qual é o seu objetivo ao ensinar sustentabilidade em XYZ?
- 13) Detalhe a sua experiência na disciplina XYZ, me conte como você conduziu o tema da sustentabilidade.
- 14) Como foi a reação/participação dos alunos quando você surgiu com a proposta?
- 15) O que você queria que os alunos pensassem/refletissem sobre?
- 16) Que tipo de reflexão/questionamento eles fizeram quando você apresentou estes conceitos/atividades?
- 17) Como você avalia a aprendizagem dos alunos? Você percebeu alguma mudança/transformação na atitude ou no discurso dos alunos?
- 18) Detalhe um pouco mais sobre seus sentimentos em relação à inclusão da sustentabilidade. Quais as principais dificuldades e desafios (medos) que você enfrentou? Quais sucessos (alegrias) você conta?
- 19) Você gostaria de acrescentar algo que ainda não foi mencionado ou fazer mais algum comentário?

## APÊNDICE B – MATRIZ DE AMARRAÇÃO DO PROJETO

Objetivos	Referencial teórico norteador	Construção dos dados	
		Análise documental	Entrevistas
<p><b>Problema de pesquisa:</b> <i>qual o sentido que EpS vem assumindo na prática de docentes de cursos de administração que incorporaram a ideia-força da sustentabilidade em seus planos de ensino?</i></p> <p><b>Geral:</b> descrever e analisar as propostas de incorporação da sustentabilidade em distintas disciplinas dos cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior no Brasil, considerando as experiências relatadas no concurso Santander de Práticas em Educação para Sustentabilidade.</p> <p><b>Específicos:</b>  a) Descrever o concurso Santander Práticas em Educação para Sustentabilidade e relacioná-lo à questão de estudo deste trabalho;  b) Apresentar e analisar as propostas de ensino apresentadas pelos docentes participantes do concurso, considerando seus objetivos, estratégias didáticas e formas de avaliação discente;  c) Compreender, do ponto de vista dos docentes, o sentido da sua participação no concurso e as mudanças empregadas nos cursos que ministram;  d) Identificar, pelo olhar docente, a influência de sua participação no Concurso nas IES em que atuam, observando o apoio institucional dispensado e possíveis mudanças empregadas no curso de Administração desde então; e  e) Apresentar um conjunto de reflexões que permitam debater a experiência do Banco e dos docentes que participaram do Concurso no que se refere à EpS em Administração no nosso país, considerando os conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora.</p>	<p>✓ <b>Abordagens inter, multi e transdisciplinar:</b> defendem a necessidade de romper as barreiras do conhecimento técnico fragmentado e do ensino individualizado, para um ensino mais global e contínuo e que busque em sua essência, dialogar com as outras disciplinas existentes no currículo.</p> <p>✓ <b>Atores relevantes:</b> as universidades têm sido reconhecidas como instituições-chave no processo de compreensão das questões ambientais e sociais, bem como responsáveis pela criação de soluções sustentáveis para o futuro; reconhece-se a importância em estabelecer uma colaboração e o <i>networking</i> entre IES com os diferentes <i>stakeholders</i>; é fundamental a inserção e o engajamento de diversos atores no ambiente integrado no qual as universidades estão inseridas.</p> <p>✓ <b>Perspectiva crítica, reflexiva e engajada:</b> refletir criticamente pode guiar os administradores por caminhos que levam a ação colaborativa e a pensarem de maneira mais global e holística em prol de ações mais sustentáveis que defendem os interesses de toda uma gama de atores envolvidos, e não apenas para aumentar a capacidade dos indivíduos em encontrarem soluções para práticas insustentáveis.</p> <p>✓ <b>Aprendizagem transformadora:</b> focada em uma educação que capacite os indivíduos a se tornarem pensadores reflexivos autônomos e criticamente engajados com o ambiente.</p>	<p>Permitirá fazer um mapeamento das experiências docentes em cursos de Administração.</p> <p>✓ Para atender ao primeiro objetivo específico, será feita a análise da chamada e do regulamento do concurso, e também do vídeo da cerimônia de premiação do concurso.</p> <p>✓ Para atender ao segundo objetivo específico, serão analisados os casos práticos apresentados pelos docentes, as evidências encaminhadas por eles, o resumo da proposta, além dos vídeos das evidências e das discussões on-line.</p>	<p>Permitirá uma melhor e mais completa compreensão das experiências vivenciadas pelos docentes no concurso.</p> <p>✓ Para atender ao terceiro objetivo específico, serão feitas as 6 primeiras perguntas do roteiro de entrevistas.</p> <p>✓ Para atender ao quarto objetivo específico, serão feitas as perguntas de 7 a 19 do roteiro de entrevistas.</p>
		<p>✓ Para atender ao quinto objetivo específico, será feita uma análise geral dos dados levantados, tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas.</p>	

