

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Curso de Mestrado Acadêmico em Administração

Luciana Cabral Farias

**EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO: UMA
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA UFPB**

João Pessoa – PB
2016



Luciana Cabral Farias

**EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO: UMA
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA UFPB**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho.

F224e Farias, Luciana Cabral.
 Educação para sustentabilidade em administração: uma
 análise das concepções de estudantes da UFPB / Luciana
 Cabral Farias.- João Pessoa, 2016.
 89f. : il.
 Orientadora: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA
 1. Educação em administração. 2. Educação -
 sustentabilidade. 3. Fenomenografia.

UFPB/BC

CDU: 37:658(043)

Luciana Cabral Farias

**EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO: UMA
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA UFPB**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho (Orientadora)
UFPB

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (Examinador Interno)
UFPB

Prof.^a Dr.^a Janette Brunstein (Examinador Externo)
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dedico este Mestrado a minha família: a nova e a de sempre. Eu sou um pedaço de cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, pelo empenho e suporte que me dedicaram sempre, em especial a minha mãe. Em cada desafio que empreendo e em cada vitória que tenho, existe uma parte de mim que quer deixá-la orgulhosa de me ter como filha e recompensada pelas renúncias que teve que fazer ao longo da vida pela minha educação. De todos os seus dons, que não são poucos, ser mãe é, sem dúvidas, o maior.

A minhas irmãs. Elas são meu suporte, meu porto seguro, minhas incentivadoras. A meu irmão, por sempre me mostrar o quão pequena eu sou diante do milagre da vida.

A minha orientadora, pela generosidade e paixão com que desempenha sua função de educadora e compartilha seus conhecimentos. Ter sua companhia durante essa jornada tão desafiadora e cheia de obstáculos tornou-a mais amena e feliz.

Aos professores que me acompanharam ao longo desse percurso acadêmico.

A meus colegas de mestrado, em especial Glauco e Nayara, minha liga da justiça particular. Obrigada por cada delicioso almoço, cada desabafo, cada conselho.

Aos meus amigos, por compreenderem minhas ausências e pelo apoio constante.

A meu marido, eterno namorado. Por seu amor, apoio, paciência, carinho, dedicação, compreensão. Sua presença em minha vida é o maior presente que eu poderia ter recebido. Minhas vitórias são suas também.

RESUMO

O discurso da sustentabilidade tem se intensificado ao longo das últimas décadas, trazendo à tona uma série de inquietações relevantes ao debate sobre questões a ela relacionadas. Apesar da importância de se fomentar esse debate no campo das ideias, essa mesma intensidade não tem se refletido no âmbito das ações. A educação para sustentabilidade surge, diante desse contexto, como uma maneira de operacionalizar essa transposição do discurso para a prática e ressalta o quão relevante é o papel da educação na construção de uma sociedade sustentável, consciente da importância que as ações de hoje têm para o futuro. Espera-se, pois, que a educação superior assuma o papel de liderança no discurso sobre negócios e sustentabilidade, formando gestores que estejam preparados para atender às exigências do mundo do trabalho e que sejam capazes de pensar e praticar ações direcionadas ao alcance de um negócio sustentável – entendido a partir de uma perspectiva que transcenda as questões econômicas que o envolvem – e contribuir, conseqüentemente, para a construção de um mundo sustentável. Diante desse contexto, esta pesquisa teve por objetivo analisar as concepções de sustentabilidade dos estudantes do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ao longo da sua formação. Em termos metodológicos, este trabalho realizou uma pesquisa fenomenográfica. Essa escolha considerou o fato de a fenomenografia ser uma abordagem de pesquisa qualitativa e descritiva cujo objetivo é investigar empiricamente como as pessoas experienciam, compreendem e atribuem significado a um fenômeno no mundo em torno deles, neste caso, a sustentabilidade. Além disso, sua aplicação na UFPB levou em conta a relevância de se estudar educação para a sustentabilidade em um *campus* universitário inserido em um ambiente de Mata Atlântica. Foram identificadas três concepções de sustentabilidade dos estudantes de administração ao longo do curso: ‘oportunidade’, ‘recursos’ e ‘senso de coletividade’, da mais superficial à mais profunda, respectivamente. A pesquisa revelou que a maior parte dos estudantes entrevistados concebe sustentabilidade em termos de recursos – uma concepção intermediária (em relação àquelas identificadas no estudo). Observando-se a variação dessas concepções ano a ano, não foi possível identificar um aprofundamento que indicasse ser resultado do processo de formação desses estudantes. Cinco direcionamentos foram apontados pelos alunos para a incorporação da sustentabilidade na formação do administrador: a criação de uma disciplina específica focada na sustentabilidade; a abordagem da sustentabilidade de forma interdisciplinar; a prática como aporte à teoria; o fomento a projetos de iniciação científica que tratem sobre essa temática; e a realização de campanhas institucionais de conscientização sobre a sustentabilidade. Ações isoladas são importantes, mas representam um paliativo quando considerados os desafios da incorporação da sustentabilidade na educação. Mais do que isso, é preciso que haja um esforço institucional que abarque os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – discentes, docentes, funcionários e gestores – no sentido de reformular rotinas, estruturas e práticas profundamente enraizadas, aproveitando, assim, a posição privilegiada que as universidades têm na sociedade para influenciá-la positivamente rumo à sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação para Sustentabilidade. Educação em Administração. Fenomenografia.

ABSTRACT

The discourse of sustainability has intensified over the past decades, highlighting a number of relevant concerns to the debate on issues related to it. Despite the importance of fomenting this debate in the field of ideas, the same intensity has not been reflected in the scope of actions. Education for sustainability arises, before this context, as a way to operationalize this transposition of discourse to practice and to emphasize how important is the role of education in building a sustainable society, aware of the importance that today's actions have to the future. It is expected, therefore, that higher education takes the leading role in the discourse on business and sustainability, making managers prepared to meet the demands of the working world and that are able to think and take actions aimed at reaching a sustainable business - understood from a perspective that transcends economic issues surrounding it - and contribute, therefore, to build a sustainable world. In this context, this study aimed to analyze the concepts of sustainability of the students of Business Administration of the Federal University of Paraíba (UFPB) throughout their formation. In terms of methodology, this paper carried out a phenomenographic research. This choice was based on the fact that phenomenography is a qualitative and descriptive approach whose goal is to empirically investigate how people experience, understand and give meaning to a phenomenon in the world around them, in this case, sustainability. Moreover, its application at the UFPB took into account the relevance of studying education for sustainability in a university campus inserted in an Atlantic Forest environment. Three concepts of sustainability were identified by the students during the course: 'opportunity', 'resources' e 'sense of community', from the most superficial to deepest, respectively. The survey revealed that most of the students interviewed conceive sustainability in terms of resources - an intermediate idea (in relation to those identified in the study). Observing the variation of these concepts yearly, it was not possible to identify a deepening that could indicate it to be a result from these students' formation process. Five directions were appointed by students for incorporating sustainability in administrator formation: the creation of a specific discipline focused on sustainability; the approach to sustainability in an interdisciplinary manner; practice as a contribution to the theory; promoting the scientific research projects that address on this theme; and conducting institutional awareness campaigns on sustainability. Isolated actions are important, but they represent a palliative when considering the challenges of incorporating sustainability in education. More than that, there needs to be an institutional effort that embraces the actors involved in the teaching-learning process - students, professors, staff and managers - to reformulate routines, structures and deeply rooted practices, taking thus the privileged position that universities have in society to influence it positively towards sustainability.

Keywords: Education for Sustainability. Education in Business Administration. Phenomenography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planilha com trechos das entrevistas destacadas por cores.....	52
Figura 2 – Planilha com legenda de cores por questão.....	52
Figura 3 – Terreno da UFPB	55
Figura 4 – Macrozona da cidade universitária e macrozona de expansão da paisagem natural....	55
Figura 5 – Relação entre as categorias.	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de sustentabilidade.....	22
Quadro 2 – Principais eventos, iniciativas e declarações sobre sustentabilidade e educação. .	28
Quadro 3 – Registros sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil.....	32
Quadro 4 – Críticas às escolas de Administração.	39
Quadro 5 – Perfil dos estudantes entrevistados	46
Quadro 6 – <i>Design</i> da pesquisa	47
Quadro 7 – Variação das concepções de sustentabilidade.	70

LISTA DE SIGLAS

CISAP	Comissão Ministerial de Sustentabilidade na Administração Pública
Coea/MEC	Coordenação-Geral de Educação Ambiental
Conama	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DEDS	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EA	educação ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EpS	Educação para Sustentabilidade
<i>GHESP</i>	<i>Global Higher Education for Sustainability Partnership</i>
IAU	Associação Internacional das Universidades
Ibama	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IES	Instituição de Ensino Superior
IEs	instituições de ensino
<i>IJSHE</i>	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>
<i>JCLEPRO</i>	<i>Journal of Cleaner Production</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OE	objetivo específico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RAM	Revista de Administração Mackenzie
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SES	Sustentabilidade no Ensino Superior
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
<i>ULSF</i>	<i>University Leaders for a Sustainable Future</i>
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	18
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2 SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	21
3 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE	25
3.1 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	31
3.2 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	34
3.3 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ...	36
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	41
4.1.1 Fenomenografia	42
4.1.2 Objeto de estudo e sujeitos da pesquisa.....	44
4.1.3 <i>Design</i> da pesquisa	46
4.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	48
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE	50
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
5.1 AMBIENTE DE ESTUDO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA UFPB	54
5.2 CONCEPÇÕES DE SUSTENTABILIDADE	58
5.2.1 Oportunidade	60
5.2.2 Recursos	62
5.2.3 Senso de Coletividade	65
5.3 RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS	68
5.4 VARIAÇÃO DAS CONCEPÇÕES AO LONGO DO CURSO	70
6 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UFPB: UMA DISCUSSÃO	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A	86
APÊNDICE B	88
APÊNDICE C	89

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico serão apresentados os elementos introdutórios deste trabalho, que estarão divididos em quatro subtópicos: 1) contextualização do tema e do problema de pesquisa, que abordará o contexto da educação para sustentabilidade no qual o problema desta pesquisa foi evidenciado e a relevância de estudá-lo; 2) objetivos geral e específicos traçados para responder a esse problema; 3) justificativa da pesquisa, contendo as possíveis contribuições teóricas, práticas e sociais da realização da pesquisa; e 4) estrutura do trabalho, que apresentará ao leitor o modo pelo qual este estudo foi sistematizado.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA DE PESQUISA

O discurso da sustentabilidade tem se intensificado ao longo das últimas décadas, trazendo à tona uma série de inquietações relevantes ao debate sobre questões a ela relacionadas. Apesar da importância de se fomentar esse debate no campo das ideias, essa mesma intensidade não tem se refletido no âmbito das ações. Segundo Brunstein, Godoy e Silva (2014), tanto no que diz respeito às ações individuais quanto àquelas que envolvem questões sociais, políticas, econômicas, de governo e organizacionais, a ideia âncora do desenvolvimento sustentável é continuamente, de um lado, acolhida e difundida, e de outro, refutada, na mesma proporção.

O fato é que parece haver um longo caminho a ser percorrido para que a sustentabilidade alcance a concretude exigida pelo ideário no qual ela está embasada. No dia a dia em sociedade, as ações vivenciadas precisam refletir uma mudança de comportamento individual ou coletivo que corresponda à profundidade das transformações exigidas para a construção de um mundo sustentável. Nesse sentido, esses mesmos autores reforçam que o ideário da sustentabilidade – assim como ocorre com a democracia, a justiça, a igualdade, entre outros – exige impulso contínuo, não apenas pontual (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014).

Percebe-se, então, uma necessidade de transpor a sustentabilidade para além dos discursos e debates e estudar maneiras de disseminar um comportamento sustentável que promova essa transposição. Segundo Lopes e Tenório (2011, p. 129), “a sustentabilidade enquanto conceito dinâmico demanda ações concretas”. A educação para sustentabilidade surge, diante desse contexto, como uma maneira de operacionalizar essa transposição do discurso para a prática e ressalta o quão relevante é o papel da educação na construção de uma

sociedade sustentável, consciente da importância que as ações de hoje têm para o futuro. Trata-se de um argumento que vai ao encontro do conhecido pressuposto de Paulo Freire: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Vista como um instrumento para ancorar as mudanças necessárias no mundo contemporâneo, a educação para a sustentabilidade ajuda as pessoas e as comunidades a examinar criticamente tecnologias, sistemas de produção econômica, sistemas culturais de reprodução, leis e política, ideias e ideologias empregadas atualmente para viver com o resto da natureza, ajudando-as, também, a refletir e agir sobre as alternativas viáveis (HUCKLE, 2014).

De acordo com Raufflet (2014, p. 21), apesar de o ensino da Administração estar focado principalmente na atuação administrativa em organizações de negócios, é possível perceber o aumento no número de programas de Administração que, nos últimos anos, têm buscado formar administradores preparados “para atuarem em diferentes formas de organizações – como cooperativas e organizações de economia social” –, de modo a superar o “‘típico’ modelo de negócios”. A agenda dos recentes eventos que afetaram a economia mundial, como a irregularidade do mercado culminada entre 2007-2009, evidenciou esse novo modelo inovador e suas motivações, provocando, paralelamente, um fluxo constante de questionamento circunstancial a favor da sustentabilidade nas práticas administrativas (RAUFFLET, 2014; BEVAN, 2014). Ademais, considerando que no mundo em que vivemos a reputação das organizações é tão ou mais importante que seu capital financeiro – e que, portanto, a capacidade de adiantar-se às demandas sociais decorrentes de suas atividades pode ser o diferencial a determinar quem permanece ou desaparece do mercado – entende-se que a inserção do debate a respeito da sustentabilidade no ensino de Administração é uma necessidade premente, além de significar uma oportunidade tanto para os futuros profissionais que atuarão nesse campo quanto para a Instituição de Ensino Superior (IES), uma vez que pode resultar em significativos ganhos, acadêmicos e não acadêmicos (JACOBI; BEDUSCHI FILHO, 2014).

Espera-se, pois, que “o setor de educação superior, enquanto espaço de conscientização e de crítica da sociedade, assuma o papel de liderança no discurso sobre negócios e sustentabilidade” (SPRINGETT, 2014, p. 9), formando gestores que estejam preparados para atender às exigências do mundo do trabalho; sejam capazes de pensar e praticar ações direcionadas ao alcance de um negócio sustentável – entendido a partir de uma perspectiva que transcenda as questões econômicas que o envolvem; e que contribuam, conseqüentemente, para a construção de um mundo sustentável. Sobre o papel do ensino de Administração para que as “condições de um mundo sustentável sejam alcançadas”, Raufflet

(2014, p. 18) é taxativo: “O ensino de Administração já faz parte do problema da sustentabilidade – ele também pode fazer parte da solução”.

Enquanto em algumas outras escolas das ciências sociais, como sociologia e filosofia, ou mesmo de áreas afins, como as ciências biológicas, o debate sobre a sustentabilidade pode parecer familiar, nas escolas de Administração ele ainda soa estranho, inadequado ou incompatível com aquilo que o universo da gestão representa para nossa sociedade (BRUNSTEIN; GODOY; SILVA, 2014). Segundo Raufflet (2014, p. 18), a integração da sustentabilidade ao ensino de Administração representa um desafio tanto no nível conceitual – em virtude dos muitos conceitos e interpretações dos termos ‘desenvolvimento sustentável’ e ‘sustentabilidade’, que este trabalho aprofundará em capítulo posterior – quanto nos níveis institucional e organizacional – resultantes do contexto em que os cursos e programas são elaborados, implementados e ensinados.

Além disso, a ótica aqui adotada comunga com Silva (2014, p. 1) ao argumentar que a educação em Administração é, acima de tudo, “um movimento da prática social porque toda ação administrativa está inserida em um processo social, cultural e é produzida historicamente”. O autor ressalta, ainda, diante dessa perspectiva, a singularidade da formação do administrador, caracterizada pela necessidade de ser incorporada pelas dimensões social, política, histórica e cultural. É a partir desse entendimento da educação em Administração, traçada para além da formação técnica, que a reflexão proposta neste estudo é concebida.

Esse discurso da educação em Administração alinha-se a alguns dos preceitos da educação para a sustentabilidade, em especial no contexto da Administração. Para Carvalho, Brunstein e Godoy (2014, p. 85), a literatura sobre a temática da educação para sustentabilidade mostra que, na contramão do que acontece na educação formal/tradicional, a educação sustentável “ocorre em situações vivenciais, se dá ao longo da vida e tem como autor central o aprendiz”. Nessa mesma direção, Gadotti (2008a, p. 40) afirma que a educação para o desenvolvimento sustentável “vai além da educação básica e da educação formal. É também não-formal e envolve a educação ao longo de toda a vida (nível social, sistemas e organizações).”

Nesse contexto, seria um erro sugerir que o acesso dos alunos a conhecimentos e ações relacionadas à sustentabilidade acontece apenas nos espaços formais de aprendizagem. Os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – discentes, servidores docentes e técnico-administrativos – desenvolvem suas opiniões, atitudes e abordagens sobre a sustentabilidade por meio de interações familiares, grupos sociais, atividades escolares, meios de comunicação, redes sociais etc. Desse modo, estudantes expressam diferentes formas de

compreensão da sustentabilidade, que podem estar relacionadas com suas vidas privadas, ser resultado da sua vida acadêmica (REID; PETOCZ; TAYLOR, 2011) ou uma soma das duas situações.

Apesar de as discussões sobre sustentabilidade muitas vezes assumirem que todos os participantes compreendem o termo da mesma forma, a diversidade de entendimentos geralmente presente nesses debates pode tornar o diálogo significativamente mais difícil (REID; PETOCZ; TAYLOR, 2011). Isso porque, sem um objeto de discussão claro, os argumentos de um podem não ser entendidos por outros, ou podem o ser de maneira errônea, ocasionando um debate vazio, sem consistência ou resultados significativos no sentido de contribuir para melhorar a compreensão da temática. Para Macedo, Freitas e Guerra (2014, p. 158), “A caminhada para uma sociedade mais justa, consciente e sustentável se inicia pela compreensão da sustentabilidade”.

Assim, preocupar-se com a inserção da sustentabilidade no processo de formação de estudantes requer mais do que analisar formas de trazer esse tema para o referido contexto. É preciso, além disso, estudar os “inseridos”, aqueles que recebem os conhecimentos sobre sustentabilidade, como a compreendem e concebem. O fato é que ao longo do seu processo de formação, os estudantes do curso de Administração são apresentados a diversas áreas – Inserção Profissional e Ensino em Administração; Fundamentos da Administração; Recursos Humanos; Marketing; Finanças; Administração de Operações; Administração Estratégica; Tecnologia da Informação. Desse modo, considerando o contexto até agora descrito, é prudente que se faça um questionamento quanto à existência de variação das concepções de sustentabilidade desses alunos à medida que eles avançam por essas áreas rumo à graduação, o que nos traria indícios sobre o que este curso está provocando nos alunos. Nos casos em que não há uma ação institucionalizada em direção à educação para sustentabilidade, esse olhar facilitaria o desenvolvimento de uma estratégia adequada para realizar essa inserção; nos casos em que há, ajudaria a avaliar a eficácia das ações desenvolvidas e estudar caminhos para aprimorá-las. Daí a importância desta pesquisa.

Em termos metodológicos, este trabalho realizou uma pesquisa fenomenográfica. Essa escolha considerou o fato de a fenomenografia ser uma abordagem de pesquisa qualitativa e descritiva cujo objetivo é investigar empiricamente como as pessoas experienciam, compreendem e atribuem significado a um fenômeno no mundo em torno deles, neste caso, a sustentabilidade. Essa abordagem vê a experiência de cada pessoa como uma inter-relação entre o sujeito e o objeto, isto é, entre o participante e o fenômeno. Assim, o resultado de um estudo fenomenográfico é um conjunto hierárquico de categorias

qualitativamente diferentes, mas logicamente relacionadas, conhecidas como concepções (REID; PETOCZ; TAYLOR, 2011).

Além disso, a pesquisa foi aplicada com estudantes de Administração do *campus* I da Universidade Federal Da Paraíba (UFPB). É importante destacar que existem elementos nesse ambiente de estudo que tornam o contexto de formação desses alunos, principalmente no que diz respeito à sustentabilidade, diferenciado em relação ao de estudantes de outras instituições. Localizado na cidade de João Pessoa, este *campus* está inserido em um ambiente de Mata Atlântica, sendo aproximadamente 30% da sua área composta por fragmentos florestais, o que reflete na existência de significativos exemplares de fauna e flora com os quais seus alunos passam a conviver durante o período dos seus estudos na instituição.

Em suma, depreende-se do exposto que a educação para sustentabilidade é, portanto, construída no dia a dia de cada indivíduo em sociedade e deve considerar, além das contribuições trazidas durante seu processo formal de educação, suas experiências pessoais e cotidianas que contribuíram para a constituição das suas concepções sobre sustentabilidade. É a partir dessa perspectiva que este trabalho se delinea, a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa: quais as variações na concepção de sustentabilidade dos estudantes do curso de administração da UFPB ao longo da sua formação?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as concepções de sustentabilidade dos estudantes do curso de administração da UFPB ao longo da sua formação.

1.2.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- I. Contextualizar a UFPB e suas especificidades em relação à sustentabilidade;
- II. Mapear as concepções de sustentabilidade de alunos ao longo do curso de Administração da UFPB a partir das experiências por eles vivenciadas, especialmente no contexto da sua formação;
- III. Analisar a variação das concepções de sustentabilidade de seus estudantes ao longo do curso de Administração.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A aplicação desta pesquisa em um curso de graduação em Administração considerou a relevância do papel social exercido pelos gestores no mundo do trabalho. Macedo, Freitas e Guerra (2014) ressaltam o poder representado pelas organizações no que diz respeito à sustentabilidade, considerando os impactos significativos que as decisões tomadas por elas podem gerar sobre a sociedade e o meio ambiente. O fato é que o trabalho ocupa um espaço considerável na vida da sociedade contemporânea e os administradores, a partir de cada tomada de decisão, têm o poder de interferir nela, inclusive no que diz respeito à construção de uma sociedade sustentável. Busca-se, assim, como contribuição social desta pesquisa, obter dados que ofereçam subsídios para o aprofundamento da temática da sustentabilidade na formação do administrador, para que estes possam, a partir disso, transformar seus conhecimentos em ações que, empregadas no mundo do trabalho, contribuam para consolidação de uma consciência sustentável na sociedade.

Ao realizar uma pesquisa¹ no Portal de Periódicos Capes, associando os termos “educação para sustentabilidade” + “superior” (para obter resultados que tratassem tanto sobre ‘ensino superior’ quanto ‘educação superior’), nenhum resultado foi retornado. Por outro lado, ao utilizar, no mesmo portal, as expressões em inglês – “Education for sustainability” + “higher education” – foram retornados 344 resultados. Trata-se de um pequeno sinal de dissonância entre as pesquisas sobre o tema no Brasil e no mundo. Em revisão da literatura sobre a educação para sustentabilidade no ensino superior, abarcando o cenário global, Karatzoglou (2013) mostra que cerca de 60% das publicações analisadas estavam concentradas em apenas dois periódicos: *International Journal of Sustainability in Higher Education* (IJSHE) – 37% – e *Journal of Cleaner Production* (JCLEPRO) – 23%. Em relação à área geográfica de interesse, a maioria das publicações vem da Europa, seguida pelo continente americano (EUA, Canadá e México), Ásia e Austrália, sendo que 45 países diferentes estão representados na amostra. O autor destaca, ainda, que o aspecto educativo da sustentabilidade monopolizou a ênfase de 62% dos artigos. Para ele, a literatura estudada pode ser categorizada em dois principais componentes: artigos que fornecem estruturas conceituais para a análise do engajamento das instituições pesquisadas e estudos de casos que aplicam tais estruturas em casos específicos e comentam sobre certos aspectos da implementação.

No Brasil, a educação para sustentabilidade ainda é pouco difundida, tanto no que

¹ Pesquisa realizada em 26 de maio de 2015.

se refere às práticas que relacionam educação e meio ambiente nos cursos de educação superior quanto no que diz respeito à literatura sobre o tema, apesar de o cenário global ser mais promissor (CARVALHO, 2011), conforme dados apresentados. Trata-se de uma primeira lacuna no campo teórico. Tendo em vista a falta de resultados na busca sobre educação para sustentabilidade no ensino superior no Portal de Periódicos Capes mencionada no parágrafo anterior, foram realizadas novas tentativas, utilizando os termos “educação para sustentabilidade” e “educação para o desenvolvimento sustentável”, sem relacionar ao ensino superior, que, somados, retornaram 11 resultados – oito e três, respectivamente – dos quais, após leitura, observou-se que quatro tratavam sobre ensino superior. Dessa forma, para aumentar a abrangência dos resultados, foram realizadas buscas com os termos genéricos “educação” + “sustentabilidade” e “educação” + “desenvolvimento sustentável”, restringindo a pesquisa aos últimos cinco anos, uma vez que esse período concentrava 67% dos artigos retornados. Finalmente, a partir da leitura desses resultados, chegou-se a um número de 12 artigos relacionados à educação para sustentabilidade no ensino superior no Brasil, sendo que, destes, sete são oriundos de uma mesma revista: Revista de Administração Mackenzie (RAM). Outro dado interessante para esta pesquisa é que, dos 12 artigos, nenhum estuda a educação para sustentabilidade com foco na perspectiva dos estudantes. Além disso, a aplicação da abordagem fenomenográfica a ser utilizada nesta pesquisa representa uma lacuna teórico-metodológica a ser preenchida no que tange às pesquisas sobre a educação para sustentabilidade no Brasil. Suprir essas lacunas são contribuições teóricas que este trabalho pretende oferecer.

Finalmente, considerando as particularidades que envolvem a UFPB – ambiente de estudo no qual esta pesquisa foi aplicada – quanto à sustentabilidade, pretende-se, como contribuição prática, ao analisar as concepções de sustentabilidade dos estudantes do curso de Administração ao longo da sua formação, saber como este grupo específico refere-se a noção de sustentabilidade adquirida a partir de seu contexto particular e, com isso, proporcionar aos educadores do referido curso – não só dessa instituição, mas dela em especial – um cenário que traga subsídios para a apreciação de um trabalho pedagógico que aproxime cada vez mais a sustentabilidade e o ensino da Administração. Ou seja, pretende-se mostrar como a Educação para Sustentabilidade e a Educação em Administração poderiam andar juntas.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Com base nos objetivos traçados, esta dissertação será dividida em mais cinco partes além da introdução aqui finalizada: 2) referencial teórico; 3) procedimentos metodológicos; 4) apresentação e análise de resultados; 5) discussão; 6) considerações finais.

A parte seguinte, do referencial teórico, traz as principais referências encontradas na literatura relacionadas ao tema de pesquisa para fundamentar sua execução e está subdividido em dois tópicos: 1) Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável – no qual será abordada a questão da diversidade de definições e interpretações que envolvem os termos ‘sustentabilidade’ e ‘desenvolvimento sustentável’, que se transpõe para ‘Educação para Sustentabilidade’ (EpS) e ‘Educação para o Desenvolvimento Sustentável’ (EDS), expondo o posicionamento adotado sobre eles para o desenvolvimento desta dissertação; e 2) Educação para Sustentabilidade, dando espaço, neste último tópico, para a discussão de alguns de seus desdobramentos – educação para sustentabilidade e educação ambiental, educação para sustentabilidade no ensino superior e educação para sustentabilidade e educação em administração.

A terceira parte evidenciará o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo o modo pelo qual este trabalho foi operacionalizado. Por fim, serão descritas a apresentação e análise dos resultados, uma discussão sobre a educação para sustentabilidade e a educação em Administração na UFPB e, por último, as considerações finais desta dissertação.

2 SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Um dos desafios da integração da sustentabilidade ao ensino de Administração, conforme mencionado anteriormente, tem caráter conceitual e é resultado da diversidade de definições e interpretações existentes em torno dos termos ‘desenvolvimento sustentável’ e ‘sustentabilidade’ (RAUFFLET, 2014). Faz-se necessário, então, antes de adentrar nas questões que envolvem a educação para sustentabilidade, introduzir alguns conceitos sobre esses termos, apresentando o entendimento no qual este trabalho está ancorado.

Apesar de aparentemente o conceito de desenvolvimento sustentável tal como se conhece hoje ter surgido no início dos anos de 1970, ele foi projetado mundialmente a partir do Relatório do Brundtland (CARVALHO, 2011; LIMA, 2003), que o definiu como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 46). Trata-se de uma definição referência que é encontrada em uma considerável parcela da literatura sobre essa temática (GADOTTI, 2008a; HUCKLE, 2014; MACEDO, FREITAS, GUERRA, 2014; MATOS et al., 2014; RAUFFLET, 2014; SAMBIASE, 2014), mesmo que muitas vezes o enfoque esteja nas críticas a ela relacionadas. Sobre essas críticas à definição dada pelo Relatório, Raufflet (2014, p. 19) aponta:

Essa definição tem sido criticada por diversos motivos – por favorecer os humanos em detrimento dos ecossistemas, por depender de uma definição de ‘desenvolvimento’ que favorece os países desenvolvidos em detrimento daqueles em desenvolvimento por sua definição confusa de ‘necessidades’, que costumam ser definidas de acordo com padrões de consumo ecologicamente insustentáveis e prejudiciais à sociedade. Essa imprecisão fez diversos educadores e pesquisadores de educação questionarem a relevância de educar indivíduos e grupos quanto ao desenvolvimento sustentável, pois educar com foco no desenvolvimento sustentável acarretaria a subordinação da educação à noção vaga e imensamente contestada de desenvolvimento sustentável.

Quanto à sustentabilidade, observa-se que esta tem sido cada vez mais discutida nos mais diversos setores da sociedade e assumido vários sentidos à medida que o termo ‘sustentabilidade’ é utilizado indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais variados contextos sociais (LIMA, 2003). Em artigo publicado ainda no início da década de 1990, intitulado “Ambigüidade e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável”, Baroni (1992, p. 21) chama a atenção para a existência de um perigo real do termo ‘sustentabilidade’ virar clichê, “a não ser que haja esforço no sentido de dar precisão e conteúdo à discussão”.

Mais de duas décadas depois, o artigo continua atual e a premissa sobre o termo sustentabilidade persiste.

Baroni (1992) ressalta que, embora tenham significados distintos, o conceito de sustentabilidade ainda é bastante confundido com o de outros termos a ela relacionados, como ‘sustentabilidade ecológica’ – que tem a ver somente com a capacidade dos recursos se reproduzirem ou não se esgotarem – e ‘desenvolvimento sustentável’. Essa imprecisão dificulta o debate sobre sustentabilidade e causa confusão a quem pretende estudá-la, uma vez que, dependendo do autor, o entendimento sobre o termo e a forma como ele é utilizado para construir um argumento muda completamente.

Sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, Baroni (1992, p. 22, grifo da autora) afirma que “desenvolvimento sustentável é a resposta, porque vai muito além do princípio em voga, da busca da excelência ambiental. Envolve a integração de critérios econômicos à prática ecológica. [...] **Enfim: crescer agora garantindo o futuro.**” Para a autora, o conceito de desenvolvimento sustentável não pode ser desvinculado da ideia de crescimento econômico, uma vez que “sem um crescimento econômico verdadeiro, haverá um uso predatório dos recursos da natureza.” No que diz respeito à sustentabilidade, a mesma autora reforça o quanto debatê-la é produtivo, tendo em vista que expõe a necessidade imperiosa de um novo paradigma social econômico ou novo estilo de desenvolvimento, já que o atual se mostrou insustentável a partir dos mais diversos pontos de vista.

Para Holling (2000), sustentabilidade e desenvolvimento sustentável representam uma “parceria lógica”: sustentabilidade é a capacidade de criar, testar e manter a capacidade adaptativa; desenvolvimento é o processo de criação, teste e manutenção de oportunidade; e desenvolvimento sustentável refere-se ao objetivo de fomentar as capacidades adaptativas criando oportunidades. Jones, Selby e Sterling (2010), por sua vez, argumentam que sustentabilidade representa uma condição ou conjunto de condições para que os sistemas humanos e naturais possam continuar indefinidamente em um estado de bem-estar mútuo, segurança e sobrevivência. Nesse contexto, Sachs (2002), em busca do ecodesenvolvimento, estabeleceu a articulação de critérios de sustentabilidade, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Critérios de sustentabilidade

DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE	CRITÉRIOS DE SUSTENTABILIDADE
SOCIAL	• Alcance de um patamar razoável de homogeneidade social; • Distribuição de renda justa; • Emprego pleno e/ou autônomo com qualidade de vida decente; • Igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais.

DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE	CRITÉRIOS DE SUSTENTABILIDADE
CULTURAL	• Mudanças no interior da continuidade (equilíbrio entre respeito à tradição e inovação); • Capacidade de autonomia para elaboração de um projeto nacional integrado e endógeno (em oposição às cópias servis dos modelos alienígenas); • Autoconfiança combinada com abertura para o mundo.
ECOLÓGICA	• Preservação do potencial do capital natureza na sua produção de recursos não-renováveis; • Limitar o uso dos recursos não-renováveis.
AMBIENTAL	• Respeitar e realçar a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais.
TERRITORIAL	• Configurações urbanas e rurais balanceadas (eliminação das inclinações urbanas nas alocações do investimento público); • Melhoria do ambiente urbano; • Superação das disparidades inter-regionais; • Estratégias de desenvolvimento ambientalmente seguras para áreas ecologicamente frágeis (conservação da biodiversidade pelo ecodesenvolvimento).
ECONÔMICO	• Desenvolvimento econômico intersetorial equilibrado; • Segurança alimentar; • Capacidade de modernização contínua dos instrumentos de produção; razoável nível de autonomia na pesquisa científica e tecnológica; • Inserção soberana na economia internacional.
POLÍTICA NACIONAL	• Democracia definida em termos de apropriação universal dos direitos humanos; • Desenvolvimento da capacidade do Estado para implantar o projeto nacional, em parceria com todos os empreendedores; • Um nível razoável de coesão social.
POLÍTICA INTERNACIONAL	• Eficácia do sistema de preservação de guerras da ONU, na garantia da paz e na promoção da cooperação internacional; • Um pacote Norte-Sul de co-desenvolvimento, baseado no princípio de igualdade (regras do jogo e compartilhamento da responsabilidade de favorecimento do parceiro mais fraco); • Controle institucional efetivo do sistema internacional financeiro e de negócios; • Controle institucional efetivo da aplicação do Princípio da Precaução na gestão do meio ambiente e dos recursos naturais; prevenção das mudanças globais negativas; proteção da diversidade biológica (e cultural); e gestão do patrimônio global, como herança comum da humanidade; • Sistema efetivo de cooperação científica e tecnológica internacional e eliminação parcial de caráter de commodity da ciência e tecnologia, também como propriedade da herança comum da humanidade.

Fonte: Coelho (2012, p. 49).

Huckle (2014) destaca, no entanto, que assim como ‘liberdade’, ‘justiça’ e ‘democracia’, ‘sustentabilidade’ não tem um significado único e consensual. Ela assume significados distintos em diferentes ideologias e programas apoiados pelos mais variados tipos de conhecimentos, valores e filosofias políticas. Seus significados são contestados e uma das funções-chave da educação para a sustentabilidade é ajudar as pessoas a refletir e agir sobre esses significados, para, a partir disso, perceber futuros alternativos de maneiras mais informadas e democráticas.

O que se observa é que no âmbito da educação para sustentabilidade, a sustentabilidade é concebida a partir de uma visão holística. Segundo Gadotti (2008b, p. 75-76), “a sustentabilidade é maior que o desenvolvimento sustentável [...], é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes”. Nesse contexto, a educação para sustentabilidade surge como uma abordagem alternativa da sustentabilidade que busca observá-la para além das questões conceituais, convertendo-se em um modo de transformar esses conceitos em prática social.

Essa ideia é reforçada por Huckle (2014) quando, ao contextualizar a sustentabilidade, destaca que, para sobreviver e desenvolver, as pessoas devem trabalhar com as partes humanas e não humanas da natureza, a fim de produzir os bens e serviços de que necessitam. Desse modo, a manutenção de uma sociedade em longo prazo requer não apenas um fornecimento seguro e contínuo de matérias-primas, trabalho humano e tecnologia utilizada diretamente no processo de produção, mas também uma fonte semelhante de condições que tornem esse processo possível, isto é, recursos (como água limpa), serviços (como reciclagem), além de saúde e educação para os trabalhadores e suas famílias, um nível razoável de estabilidade social, fornecimento de espaço urbano e rural planejados suficientemente bem para garantir o bem-estar humano. Assim, diante de um cenário em que as formas dominantes de produção e distribuição econômica estão deixando de atender às necessidades de milhões de pessoas no mundo e prejudicando seriamente as condições de produção das quais elas dependem, torna-se indispensável que se avance no sentido encontrar formas sustentáveis de economia que possam atender às necessidades de todos ao mesmo tempo, conservando os meios e as condições de produção. A educação para sustentabilidade é uma maneira de encorajar tal mudança (HUCKLE, 2014).

Finalmente, observa-se que o resultado dessa diversidade de definições e interpretações sobre ‘sustentabilidade’ e ‘desenvolvimento sustentável’ faz com que esses termos sejam, muitas vezes, usados de modo intercambiável – fenômeno que se estende para os termos ‘Educação para a Sustentabilidade’ (EpS) e ‘Educação para o Desenvolvimento Sustentável’ (EDS). Por acreditar que esses termos possuem, de fato, diferenças conceituais a serem consideradas, será privilegiado, no decorrer deste trabalho, o uso dos termos ‘sustentabilidade’ e ‘educação para sustentabilidade’, porém, devido à forma como são encontrados na literatura, o leitor eventualmente encontrará os termos ‘desenvolvimento sustentável’ e ‘educação para o desenvolvimento sustentável’ como seus substitutos.

3 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

Há muito se discute a ideia de que existe uma estreita relação entre educação e desenvolvimento; no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, a importância da educação como sua ferramenta promotora é consenso geral (MOCHIZUKI; FADEEVA, 2011). Porém, ao pensar nesse novo tipo de desenvolvimento, voltado para a sustentabilidade, exige-se que se pense também em um novo modelo educacional. Essa necessidade de um novo tipo de desenvolvimento e de um novo modelo educacional a ele relacionado surge em um contexto caracterizado pelas transformações por que o mundo vem passando nos últimos anos, marcadas, principalmente, pelo advento da tecnologia e da globalização. Essas transformações, por sua vez, afetam tanto o mundo da produção e do trabalho quanto o ambiente da educação e da formação, de modo que ambos os contextos começam a se interpenetrar (BENFICA, 2012).

Nesse contexto, e na perspectiva de integrar sustentabilidade e educação, o conceito de sustentabilidade não pode ser visto apenas como um qualificador do desenvolvimento ou restringir-se a ideia de preservação de recursos naturais ou da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Deve, sim, implicar em integração harmônica consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, conforme identificado na já mencionada definição de Gadotti (2008b) e reforçado por Benfica (2012).

Lopes e Tenório (2011, p. 133) corroboram com essa perspectiva ao ressaltar que nessa relação entre educação e sustentabilidade não se pode “reduzir o fenômeno educativo a um mandato ambientalista e reduzir o ambientalismo a um paradigma cartesiano-mecanicista, segundo o qual ambiente equivale a natureza”. Assim, é preciso que a população compreenda que a luta ecológica não se reduz a atitudes como limpar rios, despoluir o ar, apagar as luzes, fechar a torneira, reciclar e reflorestar os campos devastados para que possamos viver num planeta melhor no futuro, mas, também, de dar uma solução simultânea aos problemas ambientais e sociais (BENFICA, 2012).

De acordo com Jacobi e Beduschi Filho (2014), a limitada consciência da sociedade quanto às implicações do modelo hegemônico de desenvolvimento representa um obstáculo no caminho que conduz a uma sociedade sustentável. Para esses autores, é possível afirmar que as atividades ecologicamente predatórias são devidas principalmente às instituições sociais, aos sistemas de informação e comunicação e aos valores adotados pela sociedade. Dessa forma, é preciso apropriar a sociedade de conhecimentos que a capacite e estimule a participar mais ativamente do debate sobre seu próprio destino. Para isso, torna-se

indispensável que se criem todas as condições para promover o conhecimento e incentivar a reflexão crítica.

O que se percebe é que a proposta incutida na ideia de educação para sustentabilidade pressupõe, na verdade, conforme sinalizado por Huckle e Sterling (2014), um paradigma alternativo, um novo olhar para a educação e para a sustentabilidade que possa transformar o modo pelo qual a sociedade vive hoje no mundo.

Educar para a sustentabilidade implica **mudar o sistema**, implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e cuidado com toda a comunidade da vida, da qual a vida humana é um capítulo. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos como respeito à terra e a toda a diversidade da vida; cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas. A sustentabilidade é um conceito central de um sistema educacional voltado para o futuro. (GADOTTI, 2008b, p. 76, grifo do autor).

A questão é: até que ponto isso é possível? Assim como acontece com outras questões que permeiam a sustentabilidade, a ideia acima transcrita parece ser utópica. A realidade é que a própria ideia que fundamenta a sustentabilidade parece residir no plano da utopia. O que é inquestionável, porém, é que o modo de viver da sociedade hoje é insustentável.

De acordo com Huckle (2014), os jovens de hoje são educados para um mundo que já deixou de existir. A lógica seria, então, apropriar-se de um novo modo de educar compatível com o novo mundo para o qual se está educando. É o que promete a educação para sustentabilidade: apresentar “valores e visões de mundo que ajudam os estudantes a questionarem o mundo em que vivem” (SPRINGETT, 2005 apud SPRINGETT, 2014, p. 8).

Huckle e Sterling (2014) afirmam que atualmente se vive uma situação marcada por um paradoxo fundamental: enquanto a educação é crítica para realização de uma sociedade mais sustentável, uma boa dose de política educacional convencional e prática dá pouca ou nenhuma atenção para as questões de sustentabilidade que vão dominar a forma de viver das pessoas no século XXI. Em seguida, os mesmos autores ressaltam que há uma lacuna significativa entre o potencial da educação para que haja um avanço na sustentabilidade e a atual política educacional e prática, que pode promover a insustentabilidade ao invés de um modo de viver sustentável. Desse modo, a educação para sustentabilidade é essencialmente orientada para o processo, participativa e contínua, e necessária, em virtude das possibilidades e perigos apresentados por um mundo emergente ‘pós-moderno’. Para além disso, ela oferece um paradigma de educação alternativo, de oposição ao atual domínio do neoliberalismo.

Em livro intitulado “Education for Sustainability”, dedicado a esta temática, Huckle e Sterling (2014) afirmam basear-se em quatro pressupostos: 1) as sociedades são confrontadas para fazer uma mudança sem precedentes e histórica em um curto espaço de tempo para que possam alcançar uma forma suficientemente sustentável; 2) a educação terá que desempenhar um papel fundamental nessa transição; 3) a educação em si será transformada no processo; e 4) é necessário e possível construir sobre o limitado progresso já feito. Nesse contexto, os autores ainda conceituam Educação como sendo um processo de aprendizagem, ação e reflexão envolvendo todos os cidadãos ao longo da vida. Nesse sentido, Gadotti (2008a, p. 107, grifos do autor) aponta:

Educar para um outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal quanto não-formal, um espaço de **formação crítica** e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação complementares ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma **educação para a sustentabilidade**.

Benfica (2012) ressalta que o projeto do desenvolvimento sustentável é essencialmente incompatível com o modo de produção capitalista, em especial com o consumismo a ele atrelado, principal responsável pela degradação dos recursos do planeta; o desenvolvimento sustentável só tem sentido em uma economia solidária, que seja regida pela compaixão e não pelo lucro. Por outro lado, Sachs (2000 apud Benfica, 2012) acredita que essa nova forma de civilização não é apenas possível, mas essencial e que, para que haja uma efetiva sustentabilidade, o social, o cultural, o ambiental, o econômico e a política, interna e externa, devem ser pensados juntos. A solução para se alcançar essa efetiva sustentabilidade seria identificar possibilidades sustentáveis, conscientizar as pessoas e envolvê-las no processo. Trata-se, portanto, de uma questão que envolve a educação, a qual cabe o papel de conscientização da sociedade. Na perspectiva de Gadotti (2008b, p. 76), “a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

Destaque-se, porém, que, caso essa conscientização seja possível de acontecer sem que haja uma mudança no modo de produção vigente, ela provavelmente se dará em longo prazo; prazo este que talvez o planeta, que já vem enfrentando uma série de problemas decorrentes da degradação sofrida ao longo dos anos, não tenha para oferecer. Exemplo disso é o resultado da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A

CULTURA, 2005), lançada em 2002 e apoiada pelos países que integram esta entidade (Unesco), incluindo o Brasil. Trata-se de uma iniciativa que representa um marco por reconhecer a importância da educação para sustentabilidade para o combate da problemática socioambiental. Porém, a reflexão que emerge ao final da primeira década de sua implementação – considerando que sua proposta é de uma ação continuada – é sobre quantas décadas serão necessárias para que o objetivo de se construir uma sociedade sustentável seja alcançado.

Antes do lançamento da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) vários outros eventos, iniciativas e declarações de compromisso tratavam sobre sustentabilidade – ou questões a ela relacionadas – e educação, conforme discriminado no Quadro 2:

Quadro 2 – Principais eventos, iniciativas e declarações sobre sustentabilidade e educação

ANO	EVENTO/INICIATIVA/DECLARAÇÃO	CONTEXTO/CONTEÚDO/FINALIDADE
1972	Conferência de Estocolmo	Evento ao qual se atribui a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional. A Recomendação nº 96 da Conferência reconhecia o desenvolvimento da Educação Ambiental como o elemento crítico para o combate à crise mundial.
1975	Carta de Belgrado	Produzida a partir do Encontro Internacional de Educação Ambiental realizado pela Unesco, define que a Educação Ambiental deve ser multidisciplinar, continuada e integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais e que sua meta é desenvolver um cidadão consciente do ambiente total.
1977	Conferência de Tbilisi	Primeiro grande evento internacional sobre educação ambiental, produziu a Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi. Desse encontro saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo.
1987	Conferência Internacional da UNESCO-PNUMA (Congresso de Moscou)	Avaliou as conquistas e dificuldades na área de educação ambiental, reconhecendo a importância da inclusão da educação ambiental nos sistemas educacionais dos diversos países e teve como objetivo discutir as dificuldades encontradas e os progressos alcançados pelas nações no campo da educação ambiental, além da determinação de necessidades e prioridades em relação ao seu desenvolvimento desde Tbilisi.
1990	Declaração de Talloires	Primeiro documento de compromisso firmado sobre ensino superior e sustentabilidade produzido por administradores de universidades cujo conteúdo reforça a necessidade de os dirigentes de universidades oferecerem liderança e apoio, por meio da mobilização de recursos internos e externos, fazendo as instituições de ensino responderem ao desafio representado pelas mudanças no ambiente causadas pela produção desequilibrada e insustentável, e por padrões de consumo que aumentam os níveis de pobreza mundiais.

ANO	EVENTO/INICIATIVA/DECLARAÇÃO		CONTEXTO/CONTEÚDO/FINALIDADE
1991	Declaração de Halifax		Resultou da Conferência sobre a Ação das universidades pelo desenvolvimento sustentável, em Halifax, no Canadá. Seu principal objetivo foi avaliar o papel que as universidades poderiam desempenhar na melhoria das capacidades dos países no sentido das questões ambientais e de desenvolvimento, e discutir as implicações da Declaração de Talloires nas universidades canadenses.
1992	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92)	Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global	Estabelece 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.
		Agenda 21 – Capítulo 36	Refere-se à educação e propõe um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente salutar, apoiando o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento.
1993	Declaração de Swansea		Inspirada nos exemplos de Talloires e Halifax, trouxe como contribuição a ênfase na necessidade da mudança de atitude da sociedade em direção a um futuro sustentável, reforçou a igualdade entre países como um fator importante para atingir um ambiente sustentável e conclamou as universidades de países mais ricos para que forneçam suporte à evolução de iniciativas de ensino de sustentabilidade em universidades de países mais pobres.
	Declaração de Kyoto		Seu objetivo foi discutir e adotar uma declaração baseada nas de Talloires (1990), Halifax (1991) e Swansea (1993), reforçando a necessidade de se desenvolver uma operação física mais sustentável dentro do <i>campus</i> .
	Carta da CRE-COPERNICUS		Assinada em Genebra por mais de 240 universidades europeias, essa carta reiterou a necessidade das IES serem líderes na criação de sociedades sustentáveis e realçou a necessidade de implementar valores ambientais entre a comunidade da educação superior.
1997	Declaração de Thessaloniki		Além de reconhecer que o progresso obtido na educação desde a Conferência Rio foi insuficiente, há uma reorientação no documento da educação ambiental para educação em sustentabilidade.
2000	Carta da Terra		Seu objetivo era promover a transição para estilos de vida sustentáveis e para uma sociedade global fundamentada em um modelo de ética compartilhada, que inclui o respeito e o cuidado pela comunidade, a integridade ecológica, a democracia e uma cultura de paz.
	Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP)		Parceria entre a University Leaders for a Sustainable Future (ULSF), Copernicus-Campus, Associação Internacional das Universidades (IAU) e a UNESCO, tinha por objetivo unir esforços para mobilizar as universidades e demais instituições de ensino superior e apoiar o desenvolvimento sustentável.
2001	Declaração de Luneburgo		Teve como objetivo principal garantir que o ensino superior fosse uma das prioridades da reunião Rio+10 e reforçou a importância da educação em contribuir para que a humanidade enfrente os desafios do desenvolvimento sustentável, bem como a necessidade

ANO	EVENTO/INICIATIVA/ DECLARAÇÃO	CONTEXTO/CONTEÚDO/FINALIDADE
		de entendimento da interconectividade da globalização, redução da pobreza, justiça social, democracia, direitos humanos, paz e questões de proteção ambiental em relação à Sustentabilidade no Ensino Superior (SES).
2002	Declaração de Ubuntu	Endossou as diretrizes da Agenda 21 e os princípios da Carta da Terra e reforçou o papel indispensável da educação superior em responder aos desafios críticos do desenvolvimento sustentável, além de reconhecer que um dos objetivos da educação é a promoção do conhecimento, das habilidades e dos valores, a fim de empoderar as pessoas para atuarem como agentes de mudanças.

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2007), Melo (2012), Santos (2009) e Tannous e Garcia (2008).

Apesar de esses documentos serem genéricos, como todo documento que pretende atender a amplos segmentos da sociedade e a países com orientações políticas, econômicas e sociais diferentes (MELO, 2012), eles são importantes pelo fato de constituírem uma diretriz para a compreensão da evolução da educação para sustentabilidade e por serem tomados como base ou impulsionadores de políticas públicas sobre a temática em vários países, tornando-se referência mundial.

Outro tema que merece destaque dentro da educação para a sustentabilidade é o surgimento de um movimento, cunhado ‘ecopedagogia’, que tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas. Segundo Gadotti (2008b), a ecopedagogia, como todo movimento novo, em processo de formação e evolução, é complexo e pode tomar diferentes direções. Trata-se de uma pedagogia centrada na vida que considera tanto as pessoas quanto as culturas, os modos de viver e o respeito à identidade e à diversidade.

Para Santana e Lima (2009), a ecopedagogia é uma proposta pedagógica que se baseia na crítica da modernidade e do consumismo e oferece estratégias, propostas e meios para a realização de uma educação como um todo. Ainda segundo esses autores, a ecopedagogia se propõe a desenvolver nas pessoas uma nova forma de ser e estar no mundo, construindo, assim, uma vivência harmoniosa com todas as formas de vida. Percebe-se, mais uma vez, a presença da busca da harmonia como elemento caracterizador da educação voltada para a sustentabilidade, como visto anteriormente em definições apresentadas por Gadotti (2008b) e Benfica (2012).

Gadotti (2008a, p. 66) ressalta, no entanto, que

A ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global em que a preocupação não está apenas na preservação 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, portando, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.

Trata-se, segundo o próprio autor, de um projeto utópico, que se dirige não apenas aos educadores, mas a todos os habitantes da Terra e que pretende ir além das instituições de ensino e impregnar a sociedade. Gadotti (2008b) ressalta, ainda, que a ecopedagogia não se opõe à educação ambiental, uma vez que aquela supõe a necessidade desta, a incorporando e estudando seus fins e meios de realização.

Nos próximos tópicos serão feitos recortes sobre o estudo da educação para a sustentabilidade, afinando seu debate para o contexto do ensino superior e, em seguida, da educação em administração, foco deste trabalho. Antes disso, porém, será apresentado ao leitor um breve olhar sobre a forma como o Estado tem buscado institucionalizar esse tema no Brasil.

3.1 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por entender a importância que o Estado pode ter no processo de inserção da educação para sustentabilidade nas instituições de ensino, a ser exercido principalmente por meio de instrumentos regulatórios e instrutivos, traz-se, neste subtópico, um olhar sobre ações do governo federal ao longo dos anos em prol da institucionalização da temática da sustentabilidade.

No Brasil, não há uma legislação que trate especificamente sobre a educação para a sustentabilidade, mas sim da educação ambiental (CARVALHO; BRUNSTEIN; GODOY, 2014). Apesar de a educação ambiental (EA) ter surgido no Brasil muito antes de ser institucionalizada no governo federal, seu processo de institucionalização teve início com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973, e a instituição da Política Nacional de Meio Ambiente, por meio da Lei nº 6.938/81, que determinava a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2007).

Em 1988, a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 225, que a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente são instrumentos para assegurar a efetividade do direito de que todos vivam em um meio ambiente ecologicamente equilibrado, ressaltando a essencialidade deste para se alcançar a qualidade de vida. Observa-se, ainda, a preocupação com a preservação desse meio ambiente para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988). Como visto anteriormente,

todos esses são aspectos intrinsecamente relacionados à sustentabilidade.

A partir de então, surgem várias iniciativas do governo no sentido de institucionalizar a educação ambiental. O Quadro 3 apresenta registros a partir da Constituição Federal de 1988 que representam ações importantes do governo rumo à institucionalização da educação ambiental no Brasil:

Quadro 3 – Registros sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil

ANO	ACONTECIMENTO	CONTEXTO/CONTEÚDO/FINALIDADE
1991	Criação de duas instâncias no Poder Executivo para tratar exclusivamente sobre esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC), que em 1993 se transformou na Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Coea/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama).	Preparação da Rio 92 pela Comissão Interministerial, que considerou a Educação Ambiental como um dos instrumentos da política ambiental brasileira.
1992	Produção da Carta Brasileira para Educação Ambiental, durante a Rio 92, com a participação do MEC.	Reconhecia a educação ambiental como sendo um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana e admitia que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do Poder Público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, consolidavam um modelo educacional que não respondia às reais necessidades do país.
1994	Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia.	Criado em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos durante a Rio 92, o ProNEA foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio Ambiente/Ibama, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental, embora também tenha envolvido em sua execução outras entidades públicas e privadas do país.
1995	Criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama)	Os princípios orientadores para o trabalho dessa Câmara eram a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural e a interdisciplinaridade.
1996	Criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental	Criado no âmbito do Ministério do Meio Ambiente com a firmação de um protocolo de intenções com o MEC, esse Grupo visava à cooperação técnica e institucional em Educação Ambiental, configurando-se num canal formal para o desenvolvimento de ações conjuntas.
1997	Aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Conselho Nacional de Educação	Os PCN se constituem em um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo e aborda a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais, entre os quais está o meio ambiente.
1999	Aprovação da Lei nº 9.795	Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

ANO	ACONTECIMENTO	CONTEXTO/CONTEÚDO/FINALIDADE
2000	Integração da educação ambiental no Plano Plurianual (2000-2003)	Essa integração foi feita na dimensão de um Programa, identificado como 0052 – Educação Ambiental, e institucionalmente vinculado ao Ministério do Meio Ambiente.
2002	Regulamentação da Lei nº 9.795/99 pelo Decreto nº 4.281.	Define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA lançando, assim, as bases para a sua execução.
2004	Lançamento do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)	É lançado após consulta pública que contou com a participação de mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país. Sua missão é apresentar ações de “educação ambiental, contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil” (BRASIL, 2005, p. 39).
	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)	Criada em consequência da mudança ministerial, permitiu um maior enraizamento da EA no MEC e junto às redes estaduais e municipais de ensino, conferindo maior visibilidade à Educação Ambiental e destacando sua vocação de transversalidade.
	Início de um novo Plano Plurianual, PPA 2004-2007	O Programa 0052 é reformulado e passa a ser intitulado Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2005, 2007).

Além das situações citadas no Quadro 3, a educação ambiental é mencionada ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com enfoque no currículo escolar, sendo, nesse caso, restrito aos currículos dos níveis fundamental e médio (BRASIL, 1996). Apesar do peso das diretrizes inseridas nessa Lei para a educação brasileira, não é feita qualquer menção à sustentabilidade e o único trecho que faz referência a educação ambiental é sucinto, não dando ao tema qualquer ênfase.

Além disso, conforme compromisso declarado na Rio + 20, em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior. De acordo com o artigo 10 dessa Resolução, “As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.” Trata-se de um marco legal no que diz respeito à inserção da temática ambiental no ensino superior, em especial à Administração, uma vez que as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de administração até então não mencionavam o meio ambiente (BRUNNQUELL, 2014).

Conhecendo como essa temática tem sido institucionalizada pelo Estado, serão abordadas, a seguir, as especificidades que envolvem a educação para a sustentabilidade no universo do ensino superior.

3.2 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Sustentabilidade no ensino superior não é mais algo raro, fora do comum. Em todo o mundo foram criadas redes nacionais e regionais para o que poderia ser chamado de ensino superior sustentável, o número de reuniões internacionais e redes focando esta área continua a crescer e várias declarações sobre sustentabilidade no ensino superior foram assinadas nos últimos dez anos ou mais por reitores universitários (WALS; BLEWITT, 2010). Assim, tendo em vista seu papel na formação final dos futuros integrantes do mundo do trabalho e a responsabilidade que lhes é cabida no desenvolvimento de pesquisas e projetos voltados ao desenvolvimento sustentável, o ensino superior tem ocupado uma posição de destaque nas discussões sobre a educação para a sustentabilidade. Segundo Macedo, Freitas e Guerra (2014), o papel de formar pessoas e profissionais preocupados com os problemas socioambientais deve ser das Instituições de Ensino Superior (IES), que, enquanto formadoras da sociedade, deverão instigar o debate e proporcionar informações consistentes acerca desses problemas e da responsabilidade que se tem sobre eles. Ainda segundo esses autores:

O desenvolvimento insustentável praticado nos últimos séculos e as mazelas sociais e ambientais decorrentes deste pedem um posicionamento das instituições de ensino (IEs), *locus* prioritário para o desenvolvimento de projetos e pessoas capazes de mudar esse cenário. As IEs ocupam, junto à sociedade, um papel relevante na construção do compromisso com o comportamento ético e responsável. Nesta perspectiva, a sustentabilidade, a gestão ambiental e a responsabilidade social são conceitos a serem desenvolvidos e estimulados na mente dos estudantes. (MACEDO; FREITAS; GUERRA, 2014).

Destaque-se que as Instituições de Ensino Superior têm o poder de influenciar pessoas, seus valores, ideias, crenças. Os estudantes que as compõem fazem e continuarão fazendo parte da sociedade, independentemente do papel que desempenhem nela depois da formatura: os conhecimentos transmitidos podem atingir tanto os futuros profissionais quanto aqueles que passam pela academia e, seja por opção ou falta de oportunidade, não ingressam no mundo do trabalho.

Diante desse contexto, Prando (2014, p. 284) reforça que a sustentabilidade e o ensino para a sustentabilidade são, antes de tudo, “uma necessidade premente, real, de se entender criticamente os desdobramentos do capitalismo contemporâneo e de se projetar o futuro com ações concretas que devem ser levadas a cabo no presente”. E complementa, afirmando que essas ações “devem ser tratadas, sem dúvida, no âmbito da academia, no processo de ensino, pesquisa e de extensão universitária.” O autor afirma, ainda, que a sustentabilidade não deve se limitar a um curso ou disciplina nem restringir a discussão ao

campo do discurso, ou seja, daquelas organizações que se dizem, na mídia e em suas propagandas, sustentáveis. Para esse autor, “os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem [...] devem ultrapassar os aspectos mais imediatos dos discursos corporativos e lidar, criticamente, com a forma (o conceito) e o conteúdo (as práticas reais e as relações sociais concretas).” (PRANDO, 2014, p. 287).

O fato é que, embora a educação para sustentabilidade possa se manifestar em uma disciplina nas escolas ou universidades, ela é essencialmente uma orientação educacional que oferece renovação, direção e valorização da educação como um todo (HUCKLE; STERLING, 2014). Dessa forma, segundo Mochizuki e Fadeeva (2011), qualquer abordagem verdadeiramente transformadora da educação para a sustentabilidade exige que se desafie as convenções estruturais e se questione os dualismos modernistas tidos como garantidos – tradicional/moderno, individual/coletivo, acadêmico/vocacional – que escoram o moderno sistema educacional, promovendo as instituições alternativas. Marcomin e Silva (2009) ressaltam que a temática da educação para sustentabilidade no ensino superior não pode ser responsabilidade exclusiva de docentes e pesquisadores, mas também da gestão da IES, seu corpo técnico-administrativo e da sociedade da qual faz parte. Assim, a universidade ambientalmente responsável surge como necessidade premente, podendo considerar-se um elo fundamental para o surgimento de sociedades sustentáveis.

Alguns autores, conforme será apresentado neste tópico, referem-se aos desafios relacionados à inserção da educação para sustentabilidade no ensino superior. Jacobi e Beduschi Filho (2014) afirmam que um primeiro tipo de desafio no desenvolvimento de iniciativas acadêmicas na direção da formação para a sustentabilidade no ensino superior é a incorporação, no âmbito da própria gestão universitária, de práticas voltadas à sustentabilidade: desde o consumo de materiais até a disposição final de resíduos, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão desafiadas a repensar suas ações e relações. Outro desafio apresentado pelos autores, considerado de extrema relevância, diz respeito à formação de profissionais capazes de

desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e técnicas que permitam fazer, em linhas gerais, da conservação dos recursos naturais um trunfo aos processos de desenvolvimento. Dito de forma bem direta, trata-se de construir novos referenciais para que os estudantes possam construir, de forma autônoma, seus próprios caminhos de aprendizagem, ampliando a possibilidade de navegar por vias até bem pouco tempo inexploradas. (JACOBI; BEDUSCHI FILHO, 2014, p. 129).

Ainda nessa perspectiva, Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) destacam três desafios enfrentados na promoção da sustentabilidade em instituições de ensino superior: 1) a

existência de um enfoque fragmentado para a sustentabilidade, com foco em iniciativas como o ‘esverdeamento’ do *campus* ou a adição de conteúdo a uma parte específica do currículo; 2) a organização por disciplinas nas universidades, uma vez que a interdisciplinaridade, condição essencial da educação para a sustentabilidade, tem encontrado resistência nessas instituições, por razões tanto administrativas como pela relutância dos docentes em se atualizar; e 3) o processo organizacional dentro das instituições, tendo em vista que o ensino superior deve abordar a sustentabilidade de forma mais sistêmica, que envolva toda a instituição nas mudanças em andamento, em colaboração com estratégias de aprendizagem.

Down (2006), por outro lado, ao tratar sobre o grande desafio para a integração da educação para sustentabilidade no currículo das escolas de ensino superior, destaca o fato de que os professores, individualmente, são geralmente livres para introduzir, modificar e adicionar conteúdo ao seu currículo e escolher a metodologia adotada em suas aulas. Assim, uma iniciativa pessoal de inserir a educação para sustentabilidade em um curso de graduação, apesar de seus desafios particulares, não é difícil de realizar. O problema está na transição desse estágio para outro em que ela se torna a política da universidade, que pode ser um processo lento.

Por fim, Wals e Blewitt (2010) ressaltam que muitas vezes ‘desenvolvimento sustentável’, na academia, é apenas um curso ou projeto de pesquisa a mais, muitas vezes dispensável pelos alunos. Para superar isso, é preciso que haja um esforço dos acadêmicos no sentido de reformular rotinas, estruturas e práticas profundamente enraizadas, aproveitando a posição privilegiada que as universidades têm na sociedade. Os autores reafirmam, além disso, a necessidade de que esses acadêmicos enfrentem seus próprios pressupostos e se distanciem de seus sistemas para obter uma visão mais clara de como essa necessária mudança pode ocorrer.

A partir do recorte dado à educação para sustentabilidade no decorrer deste referencial teórico, serão abordadas, no subtópico seguinte, questões relacionadas a educação para a sustentabilidade no universo da educação em Administração, curso alvo da aplicação desta pesquisa.

3.3 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Assim como acontece com qualquer profissional, existe uma responsabilidade que envolve a atuação do administrador no mundo do trabalho. No entanto, em uma época em que, conforme Mochizuki e Fadeeva (2011) ressaltam, existe uma reconhecida necessidade de

profissionais que possam efetivamente lidar com os desafios urgentes de sustentabilidade, a formação de administradores conscientes da influência que sua atuação profissional pode exercer na construção de uma sociedade sustentável torna-se mais premente a cada dia. Nesse sentido, Bevan (2014, p. 55) afirma que “Administrar deixou de ser visto como um conjunto de técnicas de valores neutros; o ensino da administração admite sua cumplicidade na criação – e destruição – de valores.” Trata-se de uma capacidade poderosa, que necessita, em contrapartida, de uma proposta de educação em Administração que esteja à altura.

Eis um ponto de convergência entre a educação para a sustentabilidade e a educação em administração: a necessidade de “ruptura” com o sistema educacional tradicional. De um lado, ressalta-se o desafio de

viabilizar uma educação em administração em um sistema educacional marcado por princípios e processos de aprendizagem mais tecnicistas, uma vez que a operacionalização dos currículos é realizada de forma fragmentada e isolada em disciplinas e ementas com pouca flexibilidade, que na maioria das vezes leva o docente a utilizar estratégias de ensino com o objetivo de transmitir conhecimentos teóricos com pouco ou nenhum espaço para reflexões práticas das implicações do conhecimento nas organizações e na sociedade (SILVA, 2014, p. 2).

Por outro lado, educação para sustentabilidade é concebida a partir de uma educação tanto crítica quanto transformadora, que permite aos alunos considerar o mérito de uma vasta gama de tecnologias alternativas, formas de organização social, modelos de desenvolvimento e ideias e valores e, a partir disso, formar suas próprias opiniões a respeito do significado da sustentabilidade e suas implicações para as suas vidas e suas relações com o resto da natureza humana e não humana (HUCKLE; STERLING, 2014). Exige, portanto, uma nova proposta de ensino-aprendizagem, em que os princípios do desenvolvimento sustentável estejam incorporados ao currículo acadêmico e às instituições de ensino e pressupõe o uso de estratégias e práticas educacionais diferenciadas (CARVALHO; BRUNSTEIN; GODOY, 2014).

O fato é que o elo entre educação para a sustentabilidade e educação em Administração encontra uma de suas fragilidades no modo pelo qual as escolas de Administração espalhadas pelo mundo encaram o processo de formação do administrador. Raufflet (2014) reforça essa ideia ao destacar que os desafios relacionados à integração ao currículo de Administração não são recentes nem distintivos do tema de sustentabilidade. Para Hoverstadt (2008 apud Bevan, 2014), as escolas de Administração seguem utilizando métodos de ensino concebidos para formar administradores para atuar em um mundo que não existe mais – ideia também defendida por Huckle (2014), conforme já exposto em tópico anterior; isso acarreta a perpetuação de um pensamento administrativo nas organizações que

se fundamenta em um conjunto de disciplinas e métodos inapropriados para enfrentar o mundo contemporâneo.

Ainda no que se refere ao processo de formação do administrador, Silva (2014, p. 1) destaca que este “tem sido balizado a partir da máxima ‘ensinar para administrar’ e não ‘educar para administrar’”, apesar de o termo educação caracterizar a formação de profissionais e ser mais abrangente que o termo ensino, haja vista os três significados incorporados por aquele: descrição dos processos de aprendizagem, envolvimento de um conjunto de atividades organizadas para alcançar os objetivos educacionais e a possibilidade de ser considerado um movimento ou campo da prática social (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

De acordo com Prando (2014), é preciso romper com a visão ‘tradicional’ na qual a organização é vista apenas como fonte desenfreada do lucro e responsável pelo uso irresponsável de recursos naturais. Para isso, o autor argumenta que

é necessária uma nova forma de ensino, de educação, uma educação que não seja, tão somente, a transmissão de conteúdos para os alunos. Há que se pensar e praticar uma educação que coloque o aluno e, também, o professor como atores importantes e com responsabilidades compartilhadas no processo de mudança cultural, de se mudar o ponto de vista. [...] O jovem estudante de administração deve, junto a seus professores, encarar a realidade e entender – não só no âmbito acadêmico –, mas em sua vida na organização, na sua família, que suas ações trazem consequências e que o conceito de responsabilidade tem em seu bojo a necessidade de se compreender que a racionalidade, ao tratar de melhor adequar os meios para se atingirem os fins, implica que seja sustentável em nossos meios (na gestão de nossos negócios e de nossa vidas) para que atinjamos um fim (um futuro sustentável) (PRANDO, 2014, p. 283).

Assim como acontece no recorte da educação para sustentabilidade no ensino superior, alguns autores referem-se aos desafios de inserir a educação para sustentabilidade na educação em Administração. Jacobi e Beduschi Filho (2014) sustentam que um dos principais desafios da educação para a sustentabilidade no ensino superior voltado à formação de administradores está exatamente em superar os obstáculos disciplinares que impedem a compreensão da complexidade dos problemas socioambientais. Assim, formar profissionais com um perfil que os ajudem a gerar valor não apenas para os acionistas das corporações para as quais trabalham, mas para a sociedade como um todo, respeitando os limites ecológicos fixados pelos ecossistemas, é um desafio urgente que se impõe para as Instituições de Ensino Superior (JACOBI; BEDUSCHI FILHO, 2014).

Esses mesmos autores reforçam que a capacidade de compreensão dos sistemas de relações entre os distintos componentes dos sistemas produtivos, cada vez mais procurada pelas organizações, não surge por acaso. Ela tem de ser construída, o que acontece exatamente

nas interfaces das diferentes disciplinas científicas. Desse modo, ainda que na formação dos administradores exista um diálogo entre disciplinas, estas estão essencialmente restritas às ciências humanas e sociais. A ideia de que os sistemas econômicos são indissociáveis dos sistemas vivos, ainda que possa parecer intuitiva, não é corriqueira na formação convencional do administrador. Logo, ao longo das duas últimas décadas, impôs-se às IES a necessidade de formar profissionais capazes dar conta dos desafios complexos que a sustentabilidade acarreta (JACOBI; BEDUSCHI FILHO, 2014).

Diante desse contexto, é possível perceber quão complexas são as questões a serem enfrentadas com o fim de alcançar a integração da sustentabilidade na educação em Administração. Alguns desses questionamentos são levantados por Raufflet (2014, p. 17-18):

Em um nível conceitual, o que realmente significa ‘integrar a sustentabilidade ao ensino de Administração’? Seria algo relacionado à integração da sustentabilidade ao ensino de forma convencional, isto é, inserindo ou adicionando questões e tópicos relacionados à sustentabilidade à educação ‘clássica’ da Administração? Ou seria algo relacionado a uma “mudança de rumo”, ou seja, um questionamento dos pressupostos, da ideologia, do propósito, do conteúdo e do processo de ensino da administração com base nos desafios relacionados à sustentabilidade? Em um nível pedagógico, em virtude da diversidade de programas, experiências e resultados do aprendizado, o que realmente significa a sustentabilidade no ensino da Administração?

São questões relevantes para a evolução dos debates sobre sustentabilidade no contexto da formação em administração cujas respostas podem representar um norte a seguir. Raufflet (2014, p. 18) afirma, ainda, que a integração da sustentabilidade ao ensino de Administração se depara com desafios conceituais, institucionais e curriculares, sendo essa ‘integração’ por ele definida como sendo “a busca pela coerência em um programa ou atividade pedagógica relacionada a questões de sustentabilidade”. Os desafios conceituais referem-se à multiplicidade de conceitos e interpretações que envolvem os termos ‘sustentabilidade’ e ‘desenvolvimento sustentável’, já discutida anteriormente. Os desafios institucionais trazem à tona diversas críticas sobre as quais as escolas de administração têm sido vítimas, em particular no que tange a seus currículos, que, conforme o próprio autor aponta, não são novas. No Quadro 4 são apresentadas algumas das críticas destacadas:

Quadro 4 – Críticas às escolas de Administração

CRÍTICA	AUTOR
Foco em funções e conhecimento especializado em detrimento da prática administrativa <i>per se</i>	Mintzberg (2004)
Ênfase em um treinamento de indivíduos que leva à arrogância, com consciência limitada a respeito de questões sociais	Mintzberg (2002)
Predominância da pesquisa ‘científica’ em relação à relevância prática – originando um currículo mais especializado e técnico	Bennis et al. (2005)

CRÍTICA	AUTOR
<i>Ethos</i> – a cultura organizacional – da instituição acadêmica/escola de Administração, cujos valores dominantes podem ser, explícita ou implicitamente, contrários aos valores sustentáveis	Lozano (2012)

Fonte: Elaborado a partir de Raufflet (2014, p. 19).

Por fim, quanto aos desafios curriculares, Raufflet (2014) reforça que a integração ao currículo de Administração é um desafio antigo e que transcende o tema da sustentabilidade.

Springett e Kearins (2001) ressaltam a existência de uma série de fatores relacionados que parecem contribuir para a marginalização do desenvolvimento sustentável nos currículos das escolas de negócio. Para esses autores, existe uma tendência do setor terciário em seguir o mundo corporativo em valores e objetivos orientados para o mercado (*market-driven*), com relutância concomitante por parte de muitos acadêmicos da escola de negócios para resolver um argumento ortodoxo, além de um grau de resistência às abordagens pedagógicas interdisciplinares e não tradicionais e aos métodos de avaliação exigidos pelo desenvolvimento sustentável dentro de muitas escolas de negócios.

Além disso, é preciso considerar que as iniciativas institucionais e acadêmicas direcionadas à inserção da sustentabilidade na educação superior – incorporação de inovações tecnológicas, como captação de energia solar, de água de chuva, reuso de águas servidas para irrigação, além da relação com os fornecedores de material, entre outras –, podem servir de inspiração para os futuros gestores que estão em processo de formação nas salas de aula (JACOBI; BEDUSCHI FILHO, 2014), gerando importantes experiências que, vivenciadas pelo alunado, podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura diferenciada em relação à sustentabilidade.

O fato é que, conforme destacado por Brunstein, Godoy e Silva (2014, p. 2), “não se pode negar que vivemos um momento histórico e social muito favorável à construção de novos fundamentos da educação gerencial.” Mesmo diante da incerteza quanto ao futuro, sobre até onde se conseguirá chegar, esses autores reforçam a certeza que “assistimos ao fortalecimento da reflexão acadêmica e das experiências práticas de educação para a sustentabilidade em salas de aula e em cursos de Administração”. Este trabalho pretende, então, contribuir com mais um passo nessa direção.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico será apresentado o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento desta pesquisa, o qual está dividido em três subtópicos: 1) caracterização da pesquisa, que se subdividirá em seções que tratam sobre a fenomenografia, abordagem adotada neste estudo, seus pressupostos e características; além de discriminar o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa e, em seguida, o *design* da pesquisa; 2) construção dos dados da pesquisa; 3) processo de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O paradigma de pesquisa adotado para a realização deste estudo é o interpretativista, cujo objetivo é compreender, reconstruir a realidade na mente do pesquisador. Nesse paradigma, o conhecimento consiste em uma construção humana, não uma verdade absoluta e imutável (LOPES, 2012). Uma vez que a pesquisa qualitativa é aquela em que “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador” e que “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p. 63), esta foi considerada a mais apropriada para o desenvolvimento deste trabalho. Ambas as definições – interpretativista e qualitativa – são coerentes com os preceitos da pesquisa fenomenográfica.

De acordo com Marton e Booth (1997), a fenomenografia é uma maneira de identificar, formular e combater certos tipos de questões de investigação, uma especialização que é particularmente destinada a questões de relevância para a aprendizagem e a compreensão em um ambiente educacional, como acontece neste trabalho. Na fenomenografia “qualquer fenômeno, conceito ou situação podem ser experienciados em um número limitado de maneiras. Essas diferentes formas das pessoas experienciarem são denominadas concepções.” (AMARO; BRUNSTEIN, 2014, p. 592).

Assim, considerando a questão de pesquisa a ser respondida neste trabalho – quais as variações na concepção de sustentabilidade dos estudantes do curso de administração da UFPB ao longo da sua formação? – e o contexto no qual ela foi evidenciada, a fenomenografia, por possibilitar a resposta a referida questão, foi definida como estratégia de pesquisa a ser adotada no desenvolvimento deste estudo. Além de qualitativa, a fenomenografia é uma abordagem de pesquisa descritiva, cujas características serão

apresentadas no subtópico a seguir.

4.1.1 Fenomenografia

A fenomenografia foi cunhada durante a década de 1970, na Suécia, por pesquisadores educacionais da Universidade de Gothenburg, que aplicavam um tipo de pesquisa empírica e pragmática, sem grandes comprometimentos filosóficos. Somente ao final da década de 1980 passou-se a buscar uma fundamentação filosófica para essa abordagem de pesquisa (LOPES, 2012). Na raiz da fenomenografia encontra-se um interesse em descrever os fenômenos do mundo como os outros os veem e em revelar e descrever a variação nele, especialmente em um contexto educacional (MARTON; BOOTH, 1997).

Segundo Marton (2015), há uma distinção básica que separa o que é fenomenografia do que não é, e essa distinção está nas perspectivas de primeira e segunda ordem. O autor explica que uma declaração feita a partir de uma perspectiva de primeira ordem é aquela sobre como as coisas são – “o Sol gira em torno da Terra”, por exemplo. Já uma afirmação feita a partir de uma perspectiva de segunda ordem é uma declaração sobre o que as coisas parecem ser (para alguém) – “Elmer vê o Sol girando em torno da Terra”, por exemplo. A distinção entre as duas perspectivas é uma questão pragmática: argumentos sobre o primeiro tipo de declaração são sobre o que o Sol e a Terra estão fazendo, e para isso informações astronômicas são altamente relevantes; argumentos sobre o segundo tipo de declaração não são tanto sobre o que o Sol e a Terra estão fazendo, mas mais sobre o que Elmer está fazendo (perceptualmente) com o Sol e a Terra; neste caso, informações astronômicas são menos relevantes do que informações sobre o que Elmer está dizendo e fazendo. A fenomenografia é, portanto, uma especialização de pesquisa de segunda ordem.

De acordo com Marton (2015), a fenomenografia refere-se aos diferentes significados das mesmas coisas – ou sobre formas de vê-las, experimentá-las e conceituá-las –, sendo que “coisas” são, de fato, qualquer coisa que possa ter diferentes significados. O autor complementa: se estamos interessados em descrever o que as coisas ou seres parecem para os outros, é preciso, então, procurar o que está na cabeça dos outros sobre essas coisas ou seres. Talvez não seja possível ver o que as outras pessoas veem, mas é possível ver o que as outras pessoas fazem e “ler” o que fazem em termos de como essas coisas devem parecer para elas (como elas devem ver as coisas), se elas fazem o que fazem e se assumirmos que há uma relação lógica entre o que veem e o que fazem (MARTON, 2015).

Para Bowden (2005), o objeto de estudo na pesquisa fenomenográfica não é o fenômeno a ser discutido, por si só, mas a relação entre os sujeitos e esse fenômeno. Nesse contexto, um aspecto da fenomenografia que é enfatizado repetidamente é o fato de que ela é baseada em uma visão relacional do mundo, ou seja, na fenomenografia, sujeito e objeto não estão separados, uma vez que os significados emergem das relações entre as pessoas e o mundo. O mundo em que vivemos é um mundo experienciado, que nós tentamos entender, ao qual nós damos sentido de muitas maneiras diferentes, sendo o conceito de experiência aqui entendido pelo seu sentido amplo, incluindo todas as formas pelas quais o mundo em torno de nós é sentido e compreendido (MARTON, 2015).

A abordagem de pesquisa fenomenográfica levanta duas questões: 1) Quais são as maneiras qualitativamente diferentes pelas quais um fenômeno pode ser visto? e 2) Quais são as maneiras qualitativamente diferentes pelas quais este fenômeno é visto por aqueles que participam do estudo (ou por pessoas na população representada por aqueles que participam no estudo)? Desse modo, os estudos fenomenográficos, em sua maioria, recebem dois tipos de resultados. Primeiro, quando se encontra uma nova forma de alguém ver alguma coisa – trata-se de uma descoberta de um modo particular de ver esse fenômeno. Depois, encontra-se que este participante em particular expressou esta forma particular de ver um fenômeno particular. Como resposta, vê-se, no primeiro caso, uma categoria de descrição e, no segundo caso, uma afirmação sobre um fato empírico (MARTON, 2015).

Nesse contexto, as categorias de descrição descrevem os elementos presentes na percepção sobre a experiência com um fenômeno e as dimensões de variação são as diferenças entre as categorias – decorrentes da variação ou simultaneidade dos aspectos percebidos sobre um mesmo fenômeno –, que indicam como as várias categorias estão relacionadas entre si. As categorias de descrição e as dimensões de variação são, então, as duas representações analíticas que compõem uma estrutura denominada ‘Espaço de Resultados’ (LOPES, 2012).

Segundo Marton e Booth (1997), existem certos critérios de qualidade para avaliar um espaço de resultados. O primeiro critério é que cada categoria individual deve se posicionar em uma relação clara com o fenômeno investigado, de modo que cada uma dessas categorias nos diga algo distinto sobre uma determinada maneira de experimentar o fenômeno. O segundo é que as categorias têm que estar em um relacionamento lógico entre si, numa relação que é frequentemente hierárquica. Finalmente, o terceiro critério é que o sistema deve ser parcimonioso, o que quer dizer que o menor número de categorias deve ser explicado de modo viável e aceitável, para capturar a variação crítica dos dados.

Sobre o processo metodológico que envolve a realização de uma pesquisa fenomenográfica, Bowden (2005) aponta que, em qualquer situação que aconteça, esse tipo de pesquisa envolverá elementos como: um fenômeno, um grupo de indivíduos, um pesquisador e alguns processos de comunicação – entrevistas, por exemplo. Normalmente, esses elementos são organizados pelo pesquisador que: 1) elabora um roteiro de entrevista sobre um fenômeno escolhido; 2) convida cada sujeito para comentar o fenômeno de várias maneiras; 3) incentiva a divulgação completa por cada sujeito de suas ideias sobre o fenômeno a partir de técnicas de entrevista; 4) registra as entrevistas; e 5) transcreve as entrevistas. Em seguida, as transcrições, como grupo, são analisadas de modo a traçar um número limitado de categorias de descrição que representam a variação de maneiras que o grupo como um todo vê o fenômeno.

Finalmente, ao tratar sobre a validade da pesquisa fenomenográfica, Marton (2015) destaca que existe sempre alguma incerteza com as análises sobre o que as pessoas dizem, uma vez que a sua validade depende da vontade das pessoas: talvez elas queriam dizer algo completamente diferente daquilo que o pesquisador pensou que elas queriam dizer; talvez elas estivessem apenas fingindo; talvez elas tivessem um problema de saúde durante a entrevista; talvez elas queriam agradar o entrevistador ou aparecer de alguma maneira. O autor ressalta, no entanto, que a fenomenografia não estuda atitudes ou preferências, mas habilidades, no sentido do que as pessoas podem aprender a fazer. Interessa-se pelo modo por meio do qual é possível ajudar os outros a aprender, no sentido de contribuir para que eles possam ver e lidar com algo de uma certa maneira. Eles podem fingir não ser capazes quando eles são, mas eles não podem fingir ser capazes quando eles não são.

4.1.2 Objeto de estudo e sujeitos da pesquisa

Conforme visto anteriormente, o objeto de estudo da fenomenografia é a relação entre os sujeitos e o fenômeno (BOWDEN, 2005). Nesta pesquisa, o fenômeno estudado é a sustentabilidade e o objeto de estudo são as concepções de sustentabilidade de estudantes do curso de Administração da UFPB ao longo do seu processo de formação.

A UFPB abriga o mais antigo curso de graduação em Administração do Estado da Paraíba, criado em 1963 (SILVA, 2014). Segundo informação da Superintendência de Tecnologia da Informação da referida Universidade, no período 2015.1 existiam 1.010 estudantes matriculados no curso de Administração, sendo 460 em período integral e 550 no período noturno. Assim, com base nas pesquisas de Reid, Petocz e Taylor (2011), estudantes

do curso de Administração da UFPB foram chamados a participar deste estudo por meio de convites feitos presencialmente em sala de aula. Esses alunos foram convidados para participar de entrevistas individual ou em grupo (2 a 6 pessoas). Considerando o fato de este trabalho busca mapear as variações na concepção de sustentabilidade desses estudantes ao longo do curso, procurou-se entrevistar sujeitos de modo a contemplar ambos os turnos ofertados para o curso de Administração da universidade – diurno e noturno, sendo este composto por um período a mais que aquele –, e dispersos ao longo dos quatro anos do curso: alunos do primeiro e segundo períodos, correspondentes ao primeiro ano do curso; do terceiro e quarto períodos, correspondentes ao segundo ano do curso; do quinto e sexto períodos, correspondentes ao terceiro ano do curso; e do sétimo e oitavo períodos, correspondentes ao quarto ano do curso, entre os quais se encaixaram também alunos no nono período, no caso do curso noturno.

Os estudantes que se voluntariaram a participar da pesquisa passaram seus contatos telefônicos para a pesquisadora, que criou vários grupos no WhatsApp – aplicativo para troca de mensagens –, sendo um para cada ano e turno, com o intuito de facilitar o diálogo para o agendamento das entrevistas, principalmente as que aconteceriam em grupo, visto que os horários precisavam ser conciliados. Quando se mostrava inviável para algum voluntário participar da entrevista em grupo, marcava-se uma entrevista individual. Alguns estudantes, porém, apesar de terem demonstrado a intenção de participar da pesquisa, acabaram não comparecendo aos encontros marcados, mesmo após confirmarem presença, enquanto outros demonstraram interesse ao serem convidados em sala de aula, mas não chegaram a se manifestar no grupo para serem entrevistados.

De acordo com Bowden (2005), o número de sujeitos a serem entrevistados na pesquisa fenomenográfica deve assegurar uma quantidade suficientemente variada de modos de ver, mas não tantas que torne difícil gerenciar os dados. O autor ressalta que, na prática, a maioria dos estudos fenomenográficos apresenta entre 20 e 30 sujeitos. Além disso, essa amostra (20-30 sujeitos) deve conter uma variação máxima de amostragem, isto é, uma variação quanto a indicadores-chave, como idade, gênero, experiência etc. (AKERLIND; BOWDEN; GREEN, 2005). O Quadro 5 apresenta o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa:

Quadro 5 – Perfil dos estudantes entrevistados

Quadro 5 – Perfil dos estudantes entrevistados						
SUJEITOS*		IDADE	GÊNERO	1ª GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
1	A1M1	19	M	Sim	Sim	Comércio e Serviço
2	A1M2	20	F	Sim	Sim	Comércio e Serviço
3	A1M3	24	F	Não	Sim	Serviço
4	A1N1	19	M	Sim	Não	-
5	A1N2	17	M	Sim	Não	-
6	A1N3	24	M	Sim	Sim	Serviço
7	A2M1	19	F	Sim	Sim	Serviço
8	A2M2	19	F	Sim	Sim	Serviço
9	A2M3	19	F	Sim	Sim	Serviço
10	A2M4	20	F	Sim	Sim	Indústria
11	A2M5	21	M	Sim	Não	-
12	A2M6	39	M	Sim	Sim	Indústria
13	A2N1	47	M	Não	Sim	Outra
14	A2N2	19	M	Sim	Sim	Serviço
15	A3M1	22	F	Sim	Sim	Serviço
16	A3M2	39	F	Sim	Sim	Comércio
17	A3M3	21	M	Sim	Sim	Serviço
18	A3N1	24	M	Sim	Sim	Comércio
19	A3N2	29	M	Sim	Sim	Comércio
20	A3N3	25	M	Sim	Sim	Serviço e Indústria
21	A4M1	21	M	Sim	Sim	Outra
22	A4M2	34	F	Sim	Sim	Serviço e Comércio
23	A4M3	23	F	Sim	Sim	Serviço
24	A4N1	23	F	Sim	Sim	Serviço
25	A4N2	25	F	Não	Sim	Indústria
26	A4N3	23	F	Sim	Sim	Serviço, Comércio e Outra

* AXM/NY, em que X é o ano que o estudante está cursando, M e N referem-se aos turnos Manhã ou Noite e Y é a numeração dada para o entrevistado dentro do seu respectivo ano.

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, entre os meses de outubro e dezembro de 2015 foram entrevistados 26 sujeitos – 13 homens e 13 mulheres –, em 13 entrevistas individuais e em grupo – sete individuais e seis em grupo –, sendo seis entrevistados do primeiro ano (três de cada turno), oito do segundo (seis da manhã e dois da noite), seis do terceiro (três de cada turno) e seis do quarto ano (três de cada turno). A idade desses estudantes variou entre 17 e 47 anos, sendo que três deles já tinham cursado outra graduação e outros três nunca tiveram nenhum tipo de experiência profissional, considerando, inclusive, estágio.

4.1.3 Design da pesquisa

A operacionalização desta pesquisa se deu em 4 etapas: 1) pesquisas documental e bibliográfica; 2) entrevista semiestruturada individual ou em grupo; 3) mapeamento das concepções de sustentabilidade; e 4) análise da variação dessas concepções ao longo da

formação dos estudantes. Dessa forma, neste trabalho, foram utilizadas, para alcance dos objetivos específicos propostos, duas fontes principais de obtenção de dados: levantamento de dados secundários, por meio da pesquisa documental e bibliográfica – apenas para o objetivo específico (OE) I – e levantamento de dados primários, por meio de entrevistas semiestruturadas – para os objetivos específicos II e III. O Quadro 6 ilustra o *design* da pesquisa deste trabalho:

Quadro 6 – *Design* da pesquisa

ETAPA		FONTES DISCURSIVAS	INSTRUMENTO DE COLETA	RESULTADO ESPERADO
1	Pesquisa documental/bibliográfica	Documentos institucionais / Trabalhos acadêmicos	Levantamento documental/bibliográfica	Atingir o OE I
2	Entrevista semiestruturada	Estudantes	Entrevista fenomenográfica	Atingir o OE II
3	Mapeamento das concepções de sustentabilidade	Estudantes	Entrevista fenomenográfica	Atingir o OE III
4	Análise da variação das concepções	Estudantes	Entrevista fenomenográfica	Atingir o Objetivo Geral

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas documental e bibliográfica realizadas na primeira etapa, que visaram a atingir o objetivo específico I – Contextualizar a UFPB e suas especificidades em relação à sustentabilidade –, priorizaram documentos institucionais, como projetos/programas sobre sustentabilidade, Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração e ementas das disciplinas ministradas nesse curso. Além disso, foram consultados trabalhos acadêmicos que ajudaram a contextualizar a UFPB no ambiente de Mata Atlântica em que ela está inserida. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de atingir o objetivo específico II – Mapear as concepções de sustentabilidade de alunos do curso de Administração da UFPB a partir das experiências por eles vivenciadas, especialmente no contexto da sua formação –, cujos áudios foram gravados. Antes da realização das entrevistas, porém, foi feita uma entrevista-piloto, considerado procedimento primordial por alguns pesquisadores fenomenográficos (AKERLIND, BOWDEN, GREEN, 2005; BOWDEN, 2005), a fim de maximizar o poder dos resultados encontrados (BOWDEN, 2005), além de treinar as habilidades do entrevistador e testar o roteiro de entrevista para a realização de ajustes necessários (LOPES, 2012).

A partir dos dados obtidos na etapa anterior, foi realizada, na terceira etapa, a análise da variação das concepções de sustentabilidade ao longo da formação dos estudantes, alcançando, assim, o objetivo específico III – Analisar a variação das concepções de sustentabilidade de seus estudantes ao longo do curso de Administração. Desse modo,

procurou-se identificar as maneiras qualitativamente diferentes que os estudantes experienciam a sustentabilidade, procurando, ainda, estabelecer se há uma variação dessas concepções enquanto esses estudantes vão avançando nas disciplinas e, conseqüentemente, no tempo de permanência no curso.

Por fim, na quarta e última etapa, foram analisados os resultados da etapa anterior para o atingimento do objetivo geral deste trabalho – Analisar as concepções de sustentabilidade dos estudantes do curso de administração da UFPB ao longo da sua formação.

4.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Ao tratar sobre a construção de dados na pesquisa fenomenográfica, Bowden (2005) destaca ser imperativo que a relação do pesquisador com o fenômeno e com os sujeitos da pesquisa seja controlada a fim de evitar a distorção dos resultados. Assim, na entrevista – método de coleta de dados mais comum na fenomenografia, aplicado neste trabalho –, esse controle envolve um processo planejado com certas questões a serem introduzidas pelo entrevistador em determinadas fases da entrevista, evitando quaisquer entradas que não aquelas planejadas.

Diante do exposto, considerando o objetivo geral desta pesquisa e com base em roteiros de pesquisas fenomenográficas já utilizados anteriormente (AMARO, 2012; LOPES, 2012; REID, PETOCZ, TAYLOR, 2011), foi elaborado um roteiro de entrevista (Apêndice A) e aplicado em uma entrevista-piloto feita com os alunos do curso diurno que estavam cursando o segundo ano, que, de acordo Bowden (2005), deve ser realizada para maximizar o poder dos resultados da investigação. A principal contribuição trazida pela aplicação desta entrevista foi, a partir da reprodução do seu áudio, captar oportunidades de exploração de experiências que foram perdidas pela omissão de perguntas de acompanhamento que estimulariam os entrevistados a desenvolverem melhor o assunto sobre o qual estavam discursando. Ressalte-se que o fato de esta ser a primeira pesquisa com aplicação de entrevistas executada por esta pesquisadora representou uma dificuldade a mais a ser superada. Por isso, a entrevista-piloto foi acompanhada pela orientadora deste trabalho, que pôde, a partir dessa experiência, contribuir com orientações direcionadas à melhoria da fluidez das entrevistas posteriores.

Apesar de terem sido estipuladas perguntas de acompanhamento, que ajudaram no sentido de representar uma diretriz a seguir, conforme orientação anterior de Bowden (2005),

é importante ressaltar que, considerando a imprevisibilidade sobre as falas dos entrevistados e a necessidade de estimular o aprofundamento de um raciocínio que possa contribuir para o mapeamento das concepções a que se propõe a fenomenografia, outras perguntas de acompanhamento foram introduzidas nas entrevistas. Por tratar-se de uma diretriz, essas perguntas de acompanhamento não poderiam ser engessadas. O trecho a seguir exemplifica a introdução de uma pergunta de acompanhamento que não está disposta no roteiro de entrevista:

E: Vocês conseguiram perceber alguma ação na universidade que levou vocês a refletirem sobre sustentabilidade?

A1N2: Eu acho que um exemplo simples, que em todo canto tem hoje em dia, são as lixeiras de lixo plástico, papel, vidro, orgânico, que aqui na universidade, se eu vi, eu lembro de ter visto uma ou duas, e a universidade é desse tamanho. Pelo tempo que eu passei aqui eu não vejo muito isso e é um negócio tão simples que, não é agressivo, mas também a pessoa que vai colocar o lixo, ela olha ali na hora, ela mesma faz a divisão.

E: Você usa essas lixeiras?

A1N2: Quando eu vejo essa divisão de plástico, papel, vidro, eu uso.

Outra questão que merece destaque diz respeito à realização de entrevistas individuais e em grupo. Assim como na entrevista individual, na entrevista em grupo cada aluno era convidado a responder as mesmas questões, seguidas por quaisquer perguntas de acompanhamento que fossem pertinentes, o que tornou possível que a visão individual de cada sujeito fosse preservada, apesar de, é claro, ela poder ser influenciada por outros integrantes do mesmo grupo. O fato é que, por ser uma entrevista focada nas experiências individuais vividas pelos entrevistados, percebia-se um desencadeamento de vivências despertadas a partir da menção de uma experiência de um outro participante, o que muitas vezes enriquecia a entrevista. O trecho a seguir pode ser utilizado como exemplo:

E: Para contextualizar nossa conversa, vocês poderiam falar um pouco sobre experiências relacionadas à sustentabilidade vivenciadas na trajetória estudantil de vocês até chegar à graduação?

A4N2: No ensino médio, o colégio que eu estudava tinha o costume de todo ano ter uma Feira do Conhecimento [...].

A4N1: [...] Eu lembro de um passeio que foi lá no Jardim Botânico. Eles também deram uma palestra. Sempre focado nisso, na questão do lixo, né? Explicando a separação, o que você deveria fazer na sua casa, o que poderia jogar, o que não poderia, o que vai reciclagem. Isso é o que eu mais lembro, assim.

A4N2: Você lembrou do passeio, eu lembrei... No ensino fundamental a escola levou a gente pra conhecer o lixão da cidade, em outra cidade que eu morava [...].

Antes de iniciar cada entrevista foi solicitada a assinatura de um termo de consentimento e livre esclarecido pelo participante (Apêndice B), garantindo o sigilo de dados pessoais. Além desse termo, cada estudante entrevistado preencheu um questionário (Apêndice C) para que seu perfil pudesse ser traçado (Quadro 5). A duração das entrevistas

variou em nove (entrevista individual) e 43 minutos (entrevista em grupo). Todas as entrevistas foram gravadas e seus áudios transcritos integralmente, para que os textos resultantes dessa transcrição pudessem ser analisados a partir dos pressupostos fenomenográficos.

Durante esse processo de construção dos dados da pesquisa o estudo foi afetado pela deflagração de uma greve na instituição federais de ensino, entre as quais a UFPB estava incluída. A greve, que se estendeu de agosto a outubro de 2015, dificultou o acesso aos estudantes para a realização das entrevistas, afetando de modo determinante o cronograma da pesquisa desde a etapa de coleta de dados até a sua posterior análise.

Vale ressaltar que todas as transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, o que contribuiu para uma assimilação dos discursos e experiências relatadas, fazendo com que naturalmente e, inclusive inconscientemente, fosse acontecendo, no decorrer dessa etapa, uma expectativa de descoberta, uma espécie de análise prévia, que parece lhe revelar previamente as possíveis concepções que poderiam surgir daqueles dados. Ao realizar a análise de fato, descrita mais a seguir, algumas das impressões surgidas no momento da transcrição acabaram desconstruídas, o que não torna essa experiência menos enriquecedora à execução da pesquisa. Trata-se de um processo lento e muitas vezes desencorajador, mas que sem dúvidas faz com que o pesquisador se aproprie de forma diferenciada dos dados coletados.

Por fim, foi realizada uma análise documental e bibliográfica para fazer a contextualização da UFPB e suas particularidades no que se refere à sustentabilidade que justificam a aplicação desta pesquisa no âmbito dessa instituição, conforme será apresentado mais à frente.

4.3 PROCESSO DE ANÁLISE

Ao iniciar essa seção, é preciso fazer um parêntese para ressaltar o desafio que representou para esta pesquisadora transpor a teoria – os conhecimentos adquiridos por meio de leituras anteriores, de trabalhos que usavam a fenomenografia e que continham orientações sobre como realizar o processo de análise – para a prática, a execução de fato da pesquisa, em especial sua análise. Todo o processo foi cercado de muitas incertezas, que pareciam ter várias origens e nenhum fim. Trabalhar na aplicação de algo tão novo trouxe uma insegurança que parecia inabilitar a mão a responder ao controle da cabeça. Entre cabeça e mãos, parecia haver muito mais que pescoço, ombros e braços; esse caminho pareceu ser muito longo.

Sobre a fase de análise na pesquisa fenomenográfica, Bowden (2005) afirma que seus controles envolvem: 1) o uso de nenhuma outra evidência exceto as transcrições das entrevistas; 2) o *bracketing* de relação própria do pesquisador com o fenômeno; 3) o uso de análise de grupo, a fim de garantir que os dois primeiros comandos sejam eficazes; e 4) a análise da relação estrutural entre as categorias de descrição a serem adiadas para depois que as categorias tenham sido finalizadas.

Assim como na etapa de coleta de dados, a relação entre o pesquisador e o fenômeno e a influência dessa relação nos resultados de pesquisa precisam ser minimizadas na fase de análise. O próximo passo é analisar essas transcrições de uma forma que permita o mapeamento das diferentes formas dos sujeitos se relacionarem com o fenômeno, sem que o mapeamento seja falseado pela relação do pesquisador com o fenômeno. A principal maneira de minimizar tal distorção é basear todas as análises sobre as transcrições: se não estiver no texto transcrito, não é evidência (BOWDEN, 2005).

Desse modo, as transcrições foram agrupadas de modo a unificar todas as entrevistas dos alunos de cada ano, que foram analisadas separadamente. Assim, as transcrições das entrevistas dos alunos do primeiro ano foram agrupadas e analisadas, assim como a dos alunos do segundo, terceiro e quarto anos. Primeiramente foi realizada uma leitura das entrevistas transcritas de cada grupo de alunos procurando identificar nos relatos de suas experiências diferentes significados atribuídos à sustentabilidade. Nessa etapa, com base em Lopes (2012), a leitura tinha como fio condutor a seguinte questão: “o que este relato me diz sobre o que ele/ela entende por sustentabilidade?”. Essa pergunta foi usada durante as leituras, então, para separar os trechos que seriam considerados centrais daqueles que não seriam.

Akerlind, Bowden e Green (2005) ressaltam que o significado do fenômeno para qualquer participante pode variar em diferentes circunstâncias. Desse modo, o significado pode variar dentro de indivíduos como bem como entre indivíduos, mas o intervalo de variação dentro de indivíduos é susceptível de ser abrangido pelo intervalo entre os indivíduos. O conjunto de transcritos como um todo representa um instantâneo das formas de experienciar o fenômeno por um determinado grupo de pessoas em um determinado tempo e em resposta a uma situação em particular.

Além disso, o foco da pesquisa fenomenográfica está nos participantes como um grupo coletivo, não como uma série de indivíduos. Logo, é improvável que qualquer parte da transcrição corresponda precisamente a qualquer uma das categorias de descrição, porque as categorias devem ser constituídas a partir de uma análise de todas as transcrições como um grupo. A partir dessa perspectiva, nenhum transcrito pode ser entendido isoladamente e só

pode ser interpretado em comparação com o resto do grupo de transcritos (AKERLIND; BOWDEN; GREEN, 2005).

A partir dos trechos identificados na primeira etapa, foi criada uma planilha, organizada de modo que ao lado de cada passagem extraída da transcrição fosse alimentada uma célula com as impressões relacionadas àquele trecho. Além disso, Gibbigns (2008), ao resumir as etapas da análise de dados da pesquisa fenomenográfica, destaca a necessidade de que os trechos das transcrições sejam organizados de acordo com o contexto da entrevista do qual foram retirados, uma vez que trechos parecidos podem ter significados diferentes dependendo do seu contexto. Dessa forma, as células que continham os trechos e as impressões a ele relacionadas eram preenchidas com cores diferentes que correspondiam à pergunta que os originou. É possível ver, a partir das Figuras 1 e 2, respectivamente, o *layout* das planilhas com os trechos e com a legenda indicando a qual questão eles estavam relacionados:

Figura 1 – Planilha com trechos das entrevistas destacadas por cores

	A	B	C	D
14 A1N2		Eu também acho que eles (os gatos) podem continuar, que não atrapalha. Até porque, lá na sala, a gente estuda lá na central de aulas, e teve muita aula já que entrava gato na sala e ficava rondando, e o professor continuava dando aula normal e nunca atrapalhava.	recurso	Animais
15 A1N1		[...] Eu penso que nós deveríamos tentar é... conciliar isso, produzir, mas sempre pensar antes no ambiente , porque o ambiente é a nossa fonte de recursos pra poder crescer [...].	recurso	Fonte de recursos, crescimento
16 A1M3		[...] na faculdade [...], na UFRN, em Caicó, [...] lá é sertão mesmo, a gente ia plantar e dizer quais eram as plantas pra gente poder preservar a vegetação natural da região .	recurso	Plantar árvores + orientar outras pessoas
17 A1N3		Uma coisa que eu achei interessante é que as empresas que tem as melhores práticas de sustentabilidade são aquelas que conseguem ligar a sustentabilidade com o lucro , aquelas práticas que conseguem fazer com que a empresa seja mais eficiente .	oportunismo/oportunidade	Lucro, eficiência
18 A1N3		Eu acho que é mais tentar fazer com que vc ganhe dinheiro ... pq eu acho q o que move a sociedade é o dinheiro . Vc vai trabalhar pra ganhar dinheiro . Vc vai comer, vc precisa de que? Dinheiro . Então, se vc juntar essas duas coisas vc consegue fazer com que aquilo vire um marco na sociedade. Eu acho que é 100% possível atrelar sustentabilidade a lucro.	oportunismo/oportunidade	Lucro
19 A1N2		É a forma que as pessoas têm para conseguir se manter sem precisar denegrir nem ferir, machucar, algo, o meio ambiente, as outras pessoas , e que eles possam se manter ali, por si só, através dessa fórmula.	Senso de coletividade	preocupação com o futuro
20 A1N2		[...] as empresas tem que ter mais essa visão assim sustentável de pessoas observassem seus atos, vc tem que fazer, mas tem que pensar se no futuro aquilo não vai ser prejudicial pra outras pessoas e no caso ali desse exemplo que eu to citando foi prejudicial pra cidade inteira.	Senso de coletividade	preocupação com o futuro

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 2 – Planilha com legenda de cores por questão

	A
1	PARA CONTEXTUALIZAR NOSSA CONVERSA, VOCÊS PODERIAM FALAR UM POUCO SOBRE EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS À SUSTENTABILIDADE VIVENCIADAS NA TRAJETÓRIA ESTUDANTIL DE VOCÊS ATÉ CHEGAR À GRADUAÇÃO?
2	VOCÊS CONSEGUIRAM PERCEBER ALGUMA AÇÃO NA UNIVERSIDADE QUE LEVOU VOCÊS A REFLETIREM SOBRE
3	QUE PAPEL VOCÊS ACREDITAM QUE A SUSTENTABILIDADE VAI REPRESENTAR NO FUTURO PROFISSIONAL DE VOCÊS?
4	PARA VOCÊS, O QUE SIGNIFICA SER UM ADMINISTRADOR SUSTENTÁVEL?
5	A PARTIR DO QUE CONVERSAMOS E DOS EXEMPLOS QUE VOCÊS APRESENTARAM, GOSTARIA QUE VOCÊS REFLETISSEM E ME
6	VOCÊS GOSTARIAM DE ACRESCENTAR ALGO AO QUE DISSERAM ANTERIORMENTE OU DIZER ALGUMA COISA SOBRE O ASSUNTO QUE NÃO FOI ABORDADA NA NOSSA CONVERSA? ALGO QUE VOCÊS ASSOCIEM À IDEIA DE SUSTENTABILIDADE, UM

Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, buscou-se comparar os entendimentos observados, procurando identificar uma relação entre eles. Os trechos das entrevistas foram agrupados e reagrupados com base na identificação de similaridades e diferenças na concepção dos estudantes sobre sustentabilidade, sendo sempre possível, pela cor da célula, identificar o contexto do qual foi retirado aquele trecho, independente do constante reagrupamento. O resultado desse processo foi uma pré-categorização, que foi continuamente revisada e debatida durante o processo de orientação deste trabalho, até que, após alterações e ajustes, chegou-se à definição das categorias de descrição e, conseqüentemente, das concepções. Nesse estágio, a cada novo olhar, voltava-se às transcrições na íntegra, a fim de identificar se havia algum trecho importante para a definição das concepções de sustentabilidade que porventura tinham ficado de fora dos trechos agrupados. Por fim, os trechos agrupados foram revistos para identificar citações que iriam apoiar cada uma das concepções encontradas, e a estrutura do espaço resultado foi confirmado, conforme apresentado no capítulo a seguir.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A estrutura deste tópico conta, primeiramente, com a apresentação da instituição que serviu como ambiente de estudo para a aplicação desta pesquisa, a UFPB. Desse modo, pretendeu-se situar o leitor sobre as especificidades que tornam o ambiente dessa universidade diferenciado para a aplicação de uma pesquisa que trata sobre o universo da sustentabilidade. A seguir, são apresentadas as diferentes concepções de sustentabilidade encontradas em cada grupo de estudantes pesquisado e a variação dessas concepções ao longo do curso.

5.1 AMBIENTE DE ESTUDO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA UFPB

Criada em 1955 por meio da Lei Estadual nº 1.366, sob nome de Universidade da Paraíba, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) passou a ser assim chamada a partir da sua federalização pela Lei nº 3.835, em 1960 (UFPB, 2015). O terreno onde a instituição foi construída, situado na cidade de João Pessoa, foi doado pelo Governo Federal em 1958, com área de 1.154.800 m² e expandido em 1968 por meio da doação de um terreno de 462.700 m² pelo Governo Estadual, que complementou sua área. Assim, dos 1.616.500 m² de área da UFPB, 1.124.600 foram delimitados para sua construção, ficando uma reserva florestal com área de 492.900 m², correspondente a cerca de 30% do total. Já em 1998, o corpo florestal da UFPB abrangia uma área de 439.800 m², cerca de 27% do total (BARBOSA, 1999).

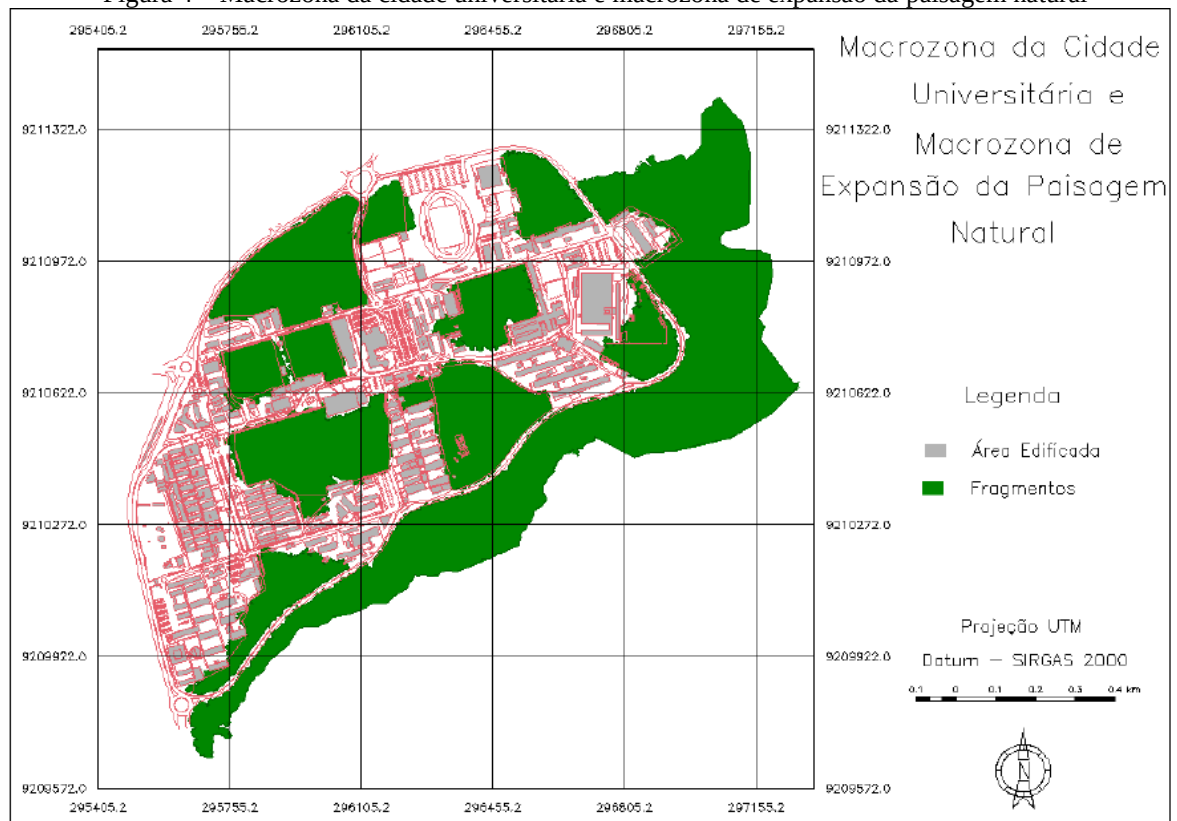
Atualmente, segundo dados do Atlas Geográfico da UFPB (UFPB, 2013), o terreno da universidade na cidade de João Pessoa possui uma área de 43,98 hectares distribuídos em oito fragmentos internos e 43,70 hectares na área externa, adjacente ao *campus*. O território do *campus* está dividido em macrozona da cidade universitária e macrozona de expansão da paisagem natural, sendo a primeira a porção desse território apropriada predominantemente às funções urbanas e a segunda aquela destinada à proteção ambiental dos remanescentes de mata atlântica, dos mananciais existentes e das cabeceiras de drenagem, imprópria ao desenvolvimento urbano (SILVA, 2011). Na Figura 3 é possível visualizar o terreno da UFPB com suas construções e reserva florestal, e na Figura 4 a macrozona da cidade universitária e a macrozona de expansão da paisagem natural:

Figura 3 – Terreno da UFPB



Fonte: Google Earth (2015).

Figura 4 – Macrozona da cidade universitária e macrozona de expansão da paisagem natural



Fonte: Silva (2011).

O espaço do *campus* está ocupado por várias instalações prediais que atendem a demandas administrativas e acadêmicas da universidade, que continuam crescendo em sentido horizontal, além de contar com vários outros tipos de infraestrutura construídos para suprir algumas necessidades da vida acadêmica, como malha viária, passarelas para o trânsito das pessoas, comércio, bancos, entre outros. Assim, a área da UFPB é composta pelas paisagens urbana e vegetal, sendo, esta última, um conjunto de diversos fragmentos resultantes do que antes era uma grande massa de população vegetal denominada de Mata Atlântica (ALBUQUERQUE, 2002).

Desse modo, a UFPB encontra-se inserida na Mata Atlântica, mantendo, tanto em seu entorno quanto em suas dependências, consideráveis fragmentos florestais. O fato é que, desde sua implantação, esses fragmentos vêm sofrendo perdas em sua área verde total. Segundo o primeiro inventário da instituição, datado de 1969, sua área interna era de 50,14 hectares. Apesar disso, mesmo com a diminuição dos remanescentes vegetais da área, a UFPB ainda conta com significativas e exemplares espécies de fauna e flora (SANTOS, 2015).

Trata-se, portanto, de um *campus* universitário com uma localização peculiar, cujas características remetem a questões relacionadas à sustentabilidade. De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (UFPB, 2014, p. 14), são missão, visão e valores da UFPB, respectivamente:

- Geração e difusão do conhecimento que possa propiciar o desenvolvimento científico-tecnológico, socioambiental, econômico e cultural por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em estreita interação com os poderes públicos, setor produtivo e movimentos sociais de modo a construir uma sociedade mais justa [...].
- Ser uma universidade comprometida com a excelência acadêmica e com formas gerenciais e organizacionais avançadas e eficazes que possam promover a sua liderança no processo de desenvolvimento científico-tecnológico, socioambiental, econômico e cultural [...].
- Respeito e compromisso com o bem público, ética, transparência, respeito à diversidade, valorização do ser humano, sustentabilidade ambiental, econômica e social.

Esse documento ainda traz, como grande desafio para o quinquênio 2014-2018, “a busca por ferramentas que viabilizem que o conhecimento produzido na UFPB esteja voltado, também, para solução de problemas sociais e ambientais” (UFPB, 2014, p. 42).

No aspecto ambiental é destacada a criação da Comissão de Gestão Ambiental, em 2013, setor este que passou a ser responsável pela “formulação, execução e acompanhamento de políticas de gestão ambiental”. Essa Comissão tem por objetivo gerenciar toda a parte ambiental da UFPB de maneira sustentável, é composta por professores e representantes da Prefeitura da UFPB e atua em 14 áreas distintas, entre as quais se destacam: uso e ocupação do solo, compras sustentáveis, coleta seletiva e compostagem, eficiência energética,

gestão de água e resíduos sólidos, bem como a preservação da área verde nos fragmentos de Mata Atlântica na UFPB (SANTOS, 2015). Entre os programas de gerenciamento do passivo ambiental da Instituição desenvolvidos pela Comissão para abarcar essas áreas, destacam-se:

- Programa papa-Lâmpadas, o qual, através do uso de um moinho triturador e descontaminador de lâmpadas promove a correta destinação destes resíduos;
- Programa Coleta Seletiva, que visa a operacionalização da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei 12.305) no campus por meio da segregação dos resíduos e a destinação dos recicláveis à uma cooperativa de catadores, de modo a diminuir a disposição em aterro ao tempo em que gera renda para as famílias de cooperados;
- Programa Trote Verde, que por um lado visa conscientizar alunos calouros dos diversos cursos da Instituição, por meio do plantio de muda de espécies nativas e, por outro, promover a revegetação e o adensamento entre os fragmentos de mata;
- Programa de monitoramento dos pontos de consumo e desperdício de água no campus, auxiliando a Prefeitura Universitária no gerenciamento do uso deste recurso;
- Programa de corredores ecológicos artificiais, que consiste na confecção e instalação de pontes de corda para facilitar a mobilidade de animais arbóreos, a exemplo do sagui, bicho-preguiça e pequenos répteis entre os fragmentos de mata. (UFPB, 2014, p. 42-43).

Além disso, cabe à Comissão de Gestão Ambiental, a elaboração e o monitoramento do Plano de Logística Sustentável da UFPB, o qual deve atender aos requisitos estabelecidos pela Instrução Normativa nº 10 da Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que regulamenta o Decreto de nº 7.746, de 5 de junho de 2012. Esse Decreto instituiu a Comissão Ministerial de Sustentabilidade na Administração Pública (CISAP), estabelecendo critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento sustentável nacional nas contratações realizadas pela administração pública federal (UFPB, 2013).

No âmbito social, o PDI 2014-2018 da UFPB destaca a existência de assimetrias advindas dos programas de inclusão e de ações afirmativas do Governo Federal, ressaltando que a Instituição busca avançar na redução dessas assimetrias do ponto de vista da formação acadêmica. Além disso, são listadas algumas ações que revelam o compromisso socioambiental da Instituição, como formação continuada de professores da rede pública de ensino; projetos de pesquisa voltados para buscar soluções para os problemas e entraves ao desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida da população; projetos de extensão voltados para segmentos sociais historicamente relegados; ações educativas e preventivas, de organização social e difusão de direitos, para grupos de baixa renda; ampliação do monitoramento da coleta seletiva de resíduos; criação da política de tratamento dos diferentes tipos de resíduos; monitoramento da qualidade da água e do consumo de energia.

A sustentabilidade aparece ainda no PDI da UFPB em duas oportunidades: primeiro, no tópico “Desenvolvimento da Instituição e Organização Acadêmica”, que, ao

tratar sobre “Criação e Inovação”, traz como uma das ações que se sobrepõe à necessidade de atingir as metas traçadas no PDI, para assegurar o crescimento e a qualidade da criação e inovação tecnologia, “Estimular a busca de investimentos e empreendimentos para a região, com foco na inovação e na sustentabilidade”; e depois, no Demonstrativo de Capacidade e Sustentabilidade Financeira (UFPB, 2014).

No que diz respeito ao curso de Administração da UFPB, a sustentabilidade é mencionada uma única vez na ementa da disciplina Responsabilidade Social Ambiental, contida na Resolução nº 64/2011, que altera a Resolução nº 57/2007 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que, por sua vez, aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Administração e está disponível na página da graduação em Administração do site da UFPB:

Ementa: Teoria dos Stakeholders; Responsabilidade sócio-ambiental numa perspectiva estratégica; Modelos conceituais sobre responsabilidade sócio-ambiental; A responsabilidade sócio-ambiental nas diferentes áreas organizacionais. Certificações ambientais. Sustentabilidade. (UFPB, 2011).

É interessante destacar que essa ementa aparece na Resolução ao tratar de disciplinas incluídas ou alteradas, porém, no fluxograma constante na mesma Resolução e apresentado também separadamente na página virtual do curso, essa disciplina não aparece, mas sim Responsabilidade Social Empresarial, cuja ementa, por outro lado, não está disponível. Observou-se posteriormente, no entanto, que houve apenas um erro de nomenclatura na Resolução. De fato, a disciplina ministrada no curso de Administração da UFPB é Responsabilidade Social Empresarial e sua ementa corresponde àquela descrita para Responsabilidade Social Ambiental. Assim, a única disciplina a abordar a sustentabilidade formalmente como um dos tópicos de sua ementa durante toda a graduação em Administração dos estudantes da UFPB possui 02 créditos, o que corresponde a duas aulas semanais com duração de 50 minutos cada.

5.2 CONCEPÇÕES DE SUSTENTABILIDADE

Os relatos dos alunos sobre sustentabilidade mostraram uma variedade de perspectivas sobre essa temática. Independentemente da ótica particular, a sustentabilidade foi discutida no contexto de experiências – como agentes ou observadores – de vida diária, focando na formação e nas expectativas sobre o futuro profissional dos entrevistados.

A análise fenomenográfica revelou três formas qualitativamente diferentes de conceber sustentabilidade mostradas pelo grupo estudantes que estava no seu primeiro ano de formação, duas pelos participantes do segundo ano e três pelos os participantes de grupos dos anos subsequentes (terceiro e quarto). Essas concepções foram categorizadas em (1) Oportunidade, (2) Recursos e (3) Senso de Coletividade, a partir da mais superficial até a mais profunda e inclusiva.

No primeiro ano e nos dois últimos anos do curso (terceiro e quarto) foram identificadas as três mesmas concepções de sustentabilidade – oportunidade, recursos e senso de coletividade. O segundo ano, por sua vez, é aquele que apresenta o menor número de modos qualitativamente diferentes de entender o fenômeno da sustentabilidade – recursos e senso de coletividade. É interessante destacar que, opostamente ao número de concepções, esse foi o ano com o maior número de estudantes entrevistados. Além disso, apesar de esse grupo ser formado por estudantes ainda no início da graduação, as duas concepções identificadas são as mais profundas entre aquelas apresentadas na pesquisa.

Vale destacar, ainda, que foi possível verificar, na análise dos relatos de alunos do primeiro ano, a presença de estudantes que demonstram algum conhecimento sobre a sustentabilidade, mas quando estimulados a relatarem vivências sobre o tema, apresentam um distanciamento da prática. É como se esses alunos fossem principiantes, aprendizes da sustentabilidade, e, por isso, necessitassem de um estímulo para que a ideia da sustentabilidade seja amadurecida e se converta em práticas sustentáveis. A fala do entrevistado A1N1 pode ser utilizada para ilustrar essa visão:

Eu não vivi uma experiência, mas a minha mãe está muito ligada a esse assunto de sustentabilidade e tenho uma amiga também que gosta desse lado. Então eu sempre convivi com isso. Elas sempre comentavam... Eu não ia e participava com elas, mas sempre prestei muita atenção nesses momentos.

Apesar de afirmar ‘prestar atenção’ nos ‘momentos’ que envolvem a sustentabilidade, o estudante se coloca como observador, não agente. Ao definir sustentabilidade, a mesma impressão de uma concepção passiva e distante pode ser encontrada:

Ser sustentável é você criar sua própria sustentação. A natureza em si: se você deixar ela intocada, ela segue seu curso normalmente; ela é autossuficiente. É isso que eu penso.

É interessante destacar o fato de que este discurso não aparece nos grupos de estudantes do segundo, terceiro e quarto anos. Apesar de essa ocorrência poder estar

relacionada a diversos fatores, como amadurecimento pessoal dos alunos que, a cada ano, logicamente, ficam mais velhos, ele pode também evidenciar um papel da universidade como catalisadora do potencial de seus alunos. Não só os alunos calouros, mas eles em especial, podem ter seus conhecimentos sobre sustentabilidade aprofundados e seu interesse despertado, de modo que eles os transformem em experiências vividas. Na descrição de concepções mais à frente é possível perceber relatos que demonstram que, para alguns alunos, a universidade exerceu esse papel. A seguir, essas concepções serão descritas em maior detalhe, sustentadas por citações diretas retiradas das transcrições das entrevistas que representam cada categoria e a forma que estão relacionadas.

5.2.1 Oportunidade

A concepção ‘Oportunidade’ foi identificada nos relatos de estudantes dos grupos do primeiro, terceiro e quarto anos. Ou seja, em todos os anos, exceto no segundo; grupo que, inclusive, teve o maior número de entrevistados. Nesta categoria os estudantes demonstram conhecer a sustentabilidade, relatam experiências vivenciadas, mas veem nela, especialmente quando se fala no contexto dos negócios, um meio, uma oportunidade de conseguir algum benefício, lucro. Alguns relatos identificados nesta concepção apresentam sustentabilidade e lucro como ideias indissociáveis, conforme evidencia o relato a seguir, de um estudante do primeiro ano:

Uma coisa que eu achei interessante é que as empresas que tem as melhores práticas de sustentabilidade são aquelas que conseguem ligar a sustentabilidade com o lucro, aquelas práticas que conseguem fazer com que a empresa seja mais eficiente. [...] Eu acho que o que conta mais é você ter esse ponto de vista de saber como fazer com que uma determinada prática sustentável, a partir dessa prática, você obtenha outras formas de fazer dinheiro. [...] Eu acho que é mais tentar fazer com que você ganhe dinheiro... porque eu acho que o que move a sociedade é o dinheiro. Você vai trabalhar pra ganhar dinheiro. Você vai comer, você precisa de que? Dinheiro. Então, se você juntar essas duas coisas, você consegue fazer com que aquilo vire um marco na sociedade. Eu acho que é 100% possível atrelar sustentabilidade a lucro. (A1N3).

Outro estudante, agora do terceiro ano, manifesta, no início de seu discurso, uma mudança no seu modo de ver a sustentabilidade, ressaltando, inclusive, tratar-se de uma mudança ocorrida muito mais em decorrência de pesquisas próprias, independentes do curso:

Eu já fiz essas coisas bestas assim: não tem ninguém na sala, desligar a luz; eu sou o último a sair, eu desligo a luz. [...] No começo do curso eu tinha uma percepção e hoje eu tenho outra. Tanto para parte de gestão ambiental quanto pra recursos humanos. Pra mim os dois eram, assim, muito teóricos e nada práticos. Ou seja, na

prática você não aplicava. E hoje eu consegui mudar essa minha perspectiva, mas mais em estudos que eu fiz fora. Eu pesquiso, eu acesso alguns sites, algumas pesquisas de livros que eu tenho lido e que conseguiram moldar meu pensamento. [...] Na minha cabeça, antigamente, a gestão ambiental ela só era válida – eu acho que hoje eu ainda tenho um pouquinho – quando traria algum benefício. Então [...] eu só faria uma revisão, uma troca de material, de um material menos poluidor pra um mais poluidor, se esse material fosse viável no produto, que me gerasse ou equidade no preço final, no meu lucro, ou mais barato, entendeu? Então, se eu posso fazer melhor pro meio ambiente, eu faria. Mas o meio ambiente ainda não é, na minha cabeça, um fator determinante. [...] Sendo que aí entrou uma segunda perspectiva de que se eu não me atento a gestão ambiental hoje, as empresas do futuro terão que ter uma gestão ambiental de qualidade para permanecer no mercado. Então hoje eu tenho essa percepção de que se eu não começar a olhar pra esse caminho, a minha empresa não vai perpetuar. (A3M3).

Trata-se de um discurso ambivalente: de um lado, a preocupação com possíveis perdas decorrentes, em curto prazo, da adoção de uma ação que favoreça o meio ambiente; de outro, a preocupação com possíveis perdas decorrentes, em longo prazo, da não adoção de uma ação que favoreça o meio ambiente. Assim, pensando no agora ou no futuro, o fator determinante para a tomada de decisão, a partir dessa concepção, é o lucro. Logo em seguida, o mesmo entrevistado reforça essa ideia:

A3M3: Se tem dois produtos iguais, os dois com o mesmo preço, com uma variação muito pequena de preço, eu pagaria dez centavos a mais num produto que tivesse certificado.

E: E por que você faria isso?

A3M3: Pela valorização do meio ambiente. Por eu acreditar que as pessoas, eu, no caso, valorizo, e as pessoas vão valorizar.

E: E se essas pessoas não valorizassem?

A3M3: Eu retiro o plus a mais sustentável. Sendo que eu levaria em consideração que hoje minha visão é essa, mas amanhã essa visão pode mudar. As vezes, hoje ele não está pagando, mas se eu conseguir manter para não ter que tirar e daqui a 10 anos, ter que botar novamente, entendeu? E ficar incoerente com a visão da empresa, aí eu manteria. Isso tem que ser levado em consideração. Mas a priori, se eu tenho um custo a mais por essa questão ambiental, sustentável e meu cliente não ver isso, aquilo vai ter que ser retirado. Mas pensando sempre no meu lucro.

Essa concepção esteve presente também na fala de entrevistados do quarto ano.

Para A4M1:

Ela [a sustentabilidade] vai ser importante, sim. Eu acredito que com os acontecimentos dos últimos anos ela tem começado a surgir com papel importante, seja pelo desenvolvimento econômico, mas também pro desenvolvimento social. Acredito que para nós administradores ela se torna um campo de atuação onde a gente poderá atuar economicamente, tentando transformar a sustentabilidade em algo economicamente viável para a sociedade para que ela possa então gerar frutos e possa então fazer sua contribuição.

Apesar de inserir em seu discurso a questão do desenvolvimento social, o entrevistado condiciona a possibilidade de “gerar bons frutos” e “fazer sua contribuição” à transformação da sustentabilidade “em algo economicamente viável” para a sociedade.

Assim, a sustentabilidade é vista como um campo de atuação para o administrador “atuar economicamente”. Ainda que essa perspectiva esteja presente em concepções apresentadas mais adiante, ela vem cercada de elementos que a torna secundária.

O que se percebe, nesta concepção, é que os estudantes “leem” sustentabilidade como uma oportunidade, ou seja, observam “para que serve” a sustentabilidade, de acordo com suas percepções, mais do que “o que” ela realmente é. A sustentabilidade é vista como uma forma de reduzir custos, como uma fonte de lucratividade. Desse modo, os alunos revelam uma visão estritamente econômica da sustentabilidade. Apesar da sua relevância, a dimensão econômica da sustentabilidade (SACHS, 2002) deve ser considerada em conjunto com o social, o cultural, o ambiental, o econômico e a política, interna e externa, para que uma sustentabilidade efetiva seja garantida. Não há, no entanto, no discurso desses estudantes, relatos que sinalizem a necessidade de buscar um equilíbrio entre aquela dimensão e estas.

Observa-se, portanto, que os alunos que concebem sustentabilidade como oportunidade aparentemente não conseguem se desprender da visão ‘tradicional’ na qual a organização é vista apenas como fonte desenfreada do lucro, sobre a qual Prando (2014) reitera a necessidade de rompimento, a fim de que os propósitos da educação para sustentabilidade na Administração sejam atingidos. Isso demonstra a ausência de uma reflexão crítica desses alunos sobre as empresas e o papel que elas desempenham na sociedade ou que sinalize uma mudança de mentalidade do aluno sobre o que deve ser uma empresa sustentável, o que pode ter como consequência a perpetuação de um comportamento insustentável. Destaca-se, ainda, o fato de esta ter sido uma concepção identificada em estudantes que estavam cursando o terceiro e no último ano do curso de Administração. Tal cenário ratifica a observação de que formar profissionais com um perfil que os ajudem a gerar valor não apenas para os acionistas das corporações para as quais trabalham, mas para a sociedade como um todo seja um desafio a ser enfrentado, conforme apontado por Jacobi e Beduschi Filho (2014).

5.2.2 Recursos

A concepção ‘Recursos’ está presente nos relatos de todos os grupos de alunos, do primeiro ao quarto ano, sendo a categoria que mais aparece nos relatos. Nesta concepção, os alunos abordam a sustentabilidade focando nos recursos – materiais, ambientais, humanos etc. – e na necessidade de preservação, manutenção ou renovação destes. Fala-se, nesses discursos, em questões como reciclagem, coleta seletiva, reutilização. Os trechos abaixo, com

relatos de alunos do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, respectivamente, são representativos dessa concepção:

[...] teve duas pessoas que entraram lá na sala uma vez [...] e falaram que eles estavam numa causa pra... é... reciclar garrafas pets. Ele foi lá pedindo ajuda para o trabalho e eu achei interessante e ajudei e tudo. [...] Eu acho que um exemplo simples, que em todo canto tem hoje em dia, são as lixeiras de lixo plástico, papel, vidro, orgânico, que aqui na universidade, se eu vi, eu lembro de ter visto uma ou duas, e a universidade é desse tamanho. Pelo tempo que eu passei aqui, eu não vejo muito isso, e é um negócio tão simples que não é agressivo, mas também a pessoa que vai colocar o lixo, ela olha ali na hora, ela mesma faz a divisão. (A1N2)

Pelo caminho que a gente tem seguido, globalmente, provavelmente, vai ser uma temática [a sustentabilidade] que vai ser recorrente em todos os cenários. Eu acho que no exercício da profissão do administrador também vai ser. Tanto a questão da reutilização de materiais, a preocupação com a reciclagem, a preocupação com... dependendo do segmento, vamos supor que eu trabalhe no setor de indústria, questão dos ruídos, tudo isso pode prejudicar a questão da sustentabilidade. (A2N2)

[a sustentabilidade] É a busca pela transformação de recursos que já foram utilizados sem degradar outros [...]. Se a gente tem por exemplo uma mesa, um móvel que a gente pode transformar, melhorar ele, não está utilizando de matéria-prima. A água, por exemplo. Se a empresa pode ter um mecanismo que transforme aquela água [...], que reutilize aquela água, não está utilizando água de fora, né? Eu acho que é a busca de usar o que já tem sem precisar usar outras coisas que ainda estão novas, né? Recursos, matérias-primas que ainda estão novas. (A3M1)

Eu já fiz coleta em casa. Na minha casa eu separava garrafa pet, óleo, parte de plástico, descartável, lixo orgânico, essas coisas e levava lá para o Pão de Açúcar da Epitácio. Eu fiz isso umas duas vezes, só que eu juntava as quantidades, entendeu? Eu lavava as embalagens, tudo certinho, margarina, passava buchinha, então, assim, foi coisa de semanas que eu acumulei, aí deu uma boa quantidade. [...] Essa minha atitude de fazer a coleta em casa foi a partir de um professor aqui da federal, no primeiro período, que foi na cadeira de tópicos que eu paguei. Aí a gente trabalhou bem essa parte do exemplo do Pão de Açúcar que tinha coleta. Eu fiz: “não, é... fiquei interessada”. Eu acho que a gente assistiu um filme também, alguma coisa. Aí despertou em mim esse lado. Isso aconteceu em uma disciplina que não tinha necessariamente nada a ver com sustentabilidade. (A4M2)

Vale ressaltar, no relato de A4M2, a referência a um professor, ainda no primeiro período do curso, que representou o estímulo à vivência da sustentabilidade. Fica claro que esse professor, que teve um papel decisivo na sua mudança de comportamento em relação à coleta do lixo, ministrava “uma disciplina que não tinha necessariamente nada a ver com sustentabilidade” e, mesmo assim, fez a diferença na atitude dessa estudante.

É possível perceber, ainda, nesta concepção, uma preocupação com o futuro, com a possibilidade de os recursos acabarem, além do papel das empresas nesse cenário:

[...] é a tendência [a sustentabilidade], né? É difícil, né? É uma educação, assim... Você tenta. Eu mesmo tento separar, eu moro no prédio que assim, eu separo, mas não tem aonde você colocar. Eu tento guardar o óleo pra não colocar no ralo. Mas termina que você junta, junta e quando você vai... Tipo no Bem Mais [supermercado] tem, recebe [...], mas já não recebe essa parte, eu não sei onde levar isso. Então acaba indo pro lixo, mistura. Então.... Nas empresas, se você... se a

empresa tem aquilo ali, como seja estratégico ou seja porque a empresa faz uso daquilo ali porque acredita, seus funcionários também vão ter que se adequar. Porque se todos não fizerem, vai acabar mais rápido, né? Pra todos. Eu sei que sempre tem alguém que sempre está fazendo mesmo, né? (A3M2)

Assim, mesmo na perspectiva dos negócios, os estudantes ressaltam que apesar de a parte financeira ser importante para o administrador, o que se sobressai é a preocupação com a finitude dos recursos. O foco está voltado para as consequências das ações em detrimento da questão financeira:

[sustentabilidade é] saber utilizar melhor os meios pra conseguir o que se quer. Da melhor forma possível pra ter não só a economia, mas ter de onde tirar depois. Gerações atrás se via muito o pessoal pensando só no dinheiro, em receber. Hoje já tem uma racionalização maior de como é que a gente vai conseguir esse material. Como a gente vai fazer pra adquirir esse material. Se a gente não pensar de forma sustentável como muitas empresas não pensavam, a gente vai ver a matéria-prima em si cada vez mais escassa e acaba que num tem mais recurso. Ou muda de setor, ou se adapta a isso. (A3N3)

Eu acredito que a sustentabilidade é um conceito que não se limita a coisas pontuais como eu já citei: questão do lixo, do ambiente, mas toda a questão da utilidade das coisas que estão ao redor do administrador, seja de recursos humanos, seja de recursos materiais, qualquer recurso que ele disponha, eu acredito que deva ser utilizado na perspectiva da sustentabilidade. Sempre pensando em enxugar possíveis... como eu posso dizer... possíveis exageros em relação a utilização de certos recursos que são base da vida cotidiana de várias pessoas e que estão ali inseridos na rotina do administrador, então cabe ao administrador também pensar em toda a dinâmica de vida do sistema que ele está inserido. (A2N2).

Embora os elementos acima apresentados se repitam em vários discursos, é possível notar algumas variações dentro dessa mesma concepção. Alguns dos relatos demonstram uma reflexão sobre como a forma de se relacionar com esses recursos pode afetar o entorno de forma positiva ou negativa. Os relatos sinalizam um pensamento menos individualista, no qual esse entorno – a comunidade, os animais etc. – passa a ser considerado. Observa-se, então, a inserção de um olhar um pouco mais crítico desses alunos, ou seja, há uma visão um pouco mais abrangente dentro desta mesma concepção:

[...] na faculdade [...], na UFRN, em Caicó. [...] lá é sertão mesmo, a gente ia plantar e dizer quais eram as plantas pra gente poder preservar a vegetação natural da região. (A1M3).

Mas falar sobre sustentabilidade foi que fizeram aqui, as famosas redinhas pra preguiça. Ah... aquilo ali eu achei o máximo! Não sei se elas usam, mas eu achei o máximo aquela redinha! Porque... a preocupação delas não se machucarem, o carro não passar por cima e ninguém fazer algum mal, como a gente sabe que tem aluno aí que faz. (A2M4).

Eu acho que também falta muito ação da universidade em si em relação aos animais, porque eu vejo que a gente, a universidade em si, está cada vez mais ocupando o lugar que são dos animais e eles estão sem ter pra onde ir. E eles acabam vindo pra nossa região e a gente pensa que eles é que estão invadindo o nosso território, mas não, a gente que está invadindo o território deles, né? E eles acabam ficando sem ter

pra onde ir. Isso você vê muito principalmente com preguiça. E elas são as que mais assim você “Olha, tem uma preguiça ali! Ahh, deixa eu ver!”. Uma vez uma menina acordou e tinha uma preguiça no ventilador. Então, mas aí a culpa é de quem? A culpa não é dos animais, né? (A3M1).

Mas aqui tem essa mata aqui, eu não vejo nenhuma preservação. Pelo contrário, eu vejo um monte de lixo, o pessoal passando e jogando ali. Enfim... Uma vez, com a minha turma, a gente estava lá na central de aulas aí viu o macaquinho, um sagui lá numa árvore. A gente, eu e mais cinco colegas de sala, aí a gente conseguiu resgatar. Um amigo meu subiu, saculejou, aí caiu e a gente segurou. Outro dia também eu estava vindo da biblioteca, junto do RU, passando por ali, do lado direito, aí tinha também um bichinho que eu não identifiquei qual era e tinha uma pessoa lá resgatando. (A4M3).

Em cada uma dessas citações, o foco está no modo de encarar e lidar com recursos, inclusive quando se trata do universo da gestão. Trata-se de uma perspectiva possível de ser encontrada na concepção anterior, porém sem estar limitada pelo lucro, como acontece na ‘oportunidade’.

Percebe-se, ainda, que os relatos dos alunos estão focado em questões ambientais. Esse enfoque, porém, não se dá de forma ampla, profunda. Os tópicos abordados – reciclagem, coleta seletiva, reutilização, reuso de materiais –, apesar de assumirem um papel fundamental na questão da sustentabilidade, revelam um repertório limitado no que diz respeito às possibilidades que emergem da relação da empresa com as questões ambientais. Esse cenário reforça a afirmação de Benfica (2012) de que o conceito de sustentabilidade não pode restringir-se à ideia de preservação de recursos naturais ou da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente, mas sim implicar em integração harmônica consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.

Além disso, mesmo que já se possa observar uma evolução em relação às falas que compõem os discursos da concepção oportunidade – como a preocupação com o futuro, com a perenidade dos recursos – aqui também não é possível identificar uma reflexão crítica mais profunda. Daí a necessidade, segundo Jacobi e Beduschi Filho (2014), de que a sociedade aproprie-se de conhecimentos que a capacite e estimule a participar mais ativamente do debate sobre seu próprio destino. Nesse sentido, ainda segundo os autores, torna-se indispensável a criação de condições que promovam o conhecimento e incentivem a reflexão crítica.

5.2.3 Senso de Coletividade

Esta é a concepção mais ampla, profunda, das identificadas e foi evidenciada por estudantes dos quatro anos do curso de Administração. Na concepção ‘Senso de Coletividade’

a sustentabilidade é abordada a partir de uma noção de pertencimento a algo maior, em que se considera os recursos, sua finitude, mas o foco está no bem comum, não só para esta, mas também para as gerações seguintes. A ideia é que a sustentabilidade só pode ocorrer sob estas condições. A ótica dos estudantes que concebem sustentabilidade a partir do senso de coletividade começa a se aproximar daquela defendida por Gadotti (2008b), na qual a sustentabilidade é vista sob o prisma do equilíbrio, considerando o entorno – o próximo, o meio ambiente –, da harmonia entre os diferentes. As citações a seguir exemplificam como estudantes do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, respectivamente, manifestam esta concepção:

[Sustentabilidade] É a forma que as pessoas têm para conseguir se manter sem precisar denegrir nem ferir, machucar, algo, o meio ambiente, as outras pessoas, e que eles possam se manter ali através dessa fórmula. (A1N2).

Colocando assim, a sustentabilidade que não seja só um pensamento ético e individual, mas que seja algo coletivo, que todos possam difundir esse conhecimento e abranger uma grande quantidade de pessoas, o máximo possível, pra que possam manter a sustentabilidade, pensando não em mais gente em si, como um pensamento ético, individual, mas pensando no coletivo, as gerações futuras que tão pra vir. (A2M6)

Eu vejo sustentabilidade como o seguinte: é qualquer ação que se tenha, seja pessoa física ou jurídica, que é realizada sem prejudicar o meio onde ela está inserida, o meio ambiente, de forma a garantir que aquela situação possa ser realizada de novo, de novo, de novo, com recursos próprios. [...] A grande questão é o seguinte: voltado pro lado econômico, pro lado financeiro, o que se precisa ter em mente é que talvez tenha até que buscar a forma mais cara de se produzir, porque o que se está jogando na situação é uma coisa que não tem preço. Então a pessoa se conscientizar, a empresa, os líderes mundiais, seja lá quem for, se conscientizar que o seguinte, que o que está em jogo é uma coisa que talvez não volte mais num futuro até bem próximo. Qual o preço que você pagaria pelo mundo? Não tem preço. [...] Porque o que está em jogo ali no futuro é uma coisa que é imensurável em relação a financeiramente. (A3N2)

Sustentabilidade para mim é você preservar o meio ambiente, ter cuidado com a natureza, ser consciente, não poluir. Não poluir não, porque você já poluiu a partir do momento que você está dirigindo, mas você tentar degradar o menos possível, ajudar com pequenos gestos, não colocar lixo na rua, na sua casa você fazer a sua parte. Eu acho que sustentabilidade é pensar no futuro. Não só no ambiente, no futuro. Pensar nas pessoas também, na qualidade de vida das pessoas. (A4M3)

É possível observar, mais uma vez, elementos presentes em concepções mais superficiais, porém incrementados por outros que a torna mais ampla, abrangente: pensa-se nos recursos – na produção, na manutenção –, no outro ou no futuro, mas a partir da perspectiva do que é melhor para todos, para a qualidade de vida do “coletivo”. Assim, apesar de a ideia de uma sustentabilidade voltada para a minimização de impactos ainda ser latente nesta concepção – quando foca-se no modo de lidar com os danos e não nas formas de evitá-los –, e elementos como ‘não poluir’, ‘não colocar lixo na rua’ estarem presentes, é possível

perceber, aqui, uma preocupação com a qualidade de vida da população; o que se destaca no discurso dos alunos é o olhar voltado para o coletivo. Trata-se de uma visão mais aprofundada, que comunga ideia defendida por Huckle (2014) de que para a manutenção de uma sociedade em longo prazo é preciso mais do que um fornecimento seguro e contínuo de matérias-primas, trabalho humano e tecnologia voltada processo de produção. Para tornar esse processo possível, é preciso que haja recursos, serviços, saúde e educação para os trabalhadores e suas famílias, um nível razoável de estabilidade social, fornecimento de espaço urbano e rural planejados suficientemente bem para garantir o bem-estar humano. É na concepção sendo de coletividade que essa preocupação com o bem-estar começa a ser valorizada.

Nesta concepção, assim como já acontecia na anterior, no âmbito da gestão, a preocupação com a questão financeira, o lucro, existe, mas faz parte de um universo maior de elementos que a torna acessória, não central. Percebe-se, desse modo, um reposicionamento da visão desses alunos que é intrínseco à sustentabilidade e é advindo de uma maior capacidade de reflexão crítica: o que é sucesso pra uma empresa? O que é lucro pra uma empresa? Ajudar a gerar esses questionamentos sobre o mundo em que vivem a partir da apresentação de novos valores e visões de mundo é, inclusive, segundo Springett (2014), uma das propostas da educação para sustentabilidade. A presença de indicadores qualitativos até então desconsiderados – já que em uma visão de negócio não sustentável a avaliação da empresa será baseada em indicadores quantitativos –, considerando a qualidade de vida, a coletividade, o entorno da empresa etc., demonstra a formação de uma nova concepção. A percepção da importância do social em detrimento do financeiro parece ser, aliás, uma questão crucial, e é repetidamente afirmada nos relatos desta categoria:

[Ser um administrador sustentável é] Poder contribuir para a sociedade e para as organizações, não apenas financeiramente, mas contribuir com valores e com alguma contribuição para a própria humanidade. [...] Gerar para a sociedade mais do que valor econômico, mas também uma contribuição social por parte das organizações e das pessoas que dela participam. Para mim é isso uma contribuição que vai além do financeiro. (A4M1).

Bom... A visão que eu tinha, inclusive, sobre sustentabilidade, eu acho que é importantíssimo não só pra parte profissional, mas, principalmente, inclusive, pra parte social mesmo, que é pra gente garantir uma qualidade de vida melhor não só pra nós, mas também para as próximas gerações. A parte empresarial eu vejo que existe uma contribuição, que ela pode ser muito maior por parte das empresas, mas que muitas vezes as empresas só procuram a sustentabilidade visando um benefício financeiro, ou algum tipo de marketing pra ter algum tipo de retorno. [...] Então enquanto existir esse pensamento, essa consciência que só se pode ser sustentável quando isso gerar algum retorno, a gente vai está sempre limitado. [...] Eu entendo como uma importância muito grande que ela se desenvolva de fato e que gere, como

eu falei antes, uma qualidade de vida melhor, um outro tipo, outro modelo de cultura do nosso povo. (A3N1)

Eu estou meio que criando um mini negócio, que é voltado para o aproveitamento do lixo e tal, pra fazer bolsa ou acessórios, eu acho que vai ser muito importante pra mim [a sustentabilidade]. Principalmente, assim, questão de... não só de lucro, entendeu? Mas questão de satisfação pessoal. Porque eu acredito muito nessa parte de que a gente tem que cuidar do planeta. A gente está vendo aí, né? As dificuldades que estão ocorrendo e tem muita gente que ignora. Então, pra mim, a sustentabilidade, hoje e no futuro, vai ser fundamental. Meu objetivo principal é diminuir os prejuízos que estão sendo causados por tudo, em relação não só à poluição, mas em relação às pessoas, em relação ao todo, ao conjunto. Eu acho que é importante e o pessoal está meio que ignorando. Eu vejo muito assim. Eu estou meio que revoltada com isso. (A4N1)

Observe-se que, até esta concepção, os discursos dos alunos sobre sustentabilidade estavam restritos, primeiro, à questão financeira e, depois, à ambiental. O relato dos estudantes na concepção senso de coletividade denota um modo de pensar sobre a sustentabilidade que se diferencia daquele visto nas concepções anteriores, com um vocabulário mais enriquecido, a existência de uma visão mais crítica e a abordagem de questões que vão além do financeiro e do ambiental, focando também no social.

Como afirmado anteriormente, a fenomenografia refere-se aos diferentes significados das mesmas coisas – formas de vê-las, experimentá-las e conceituá-las. Assim, o resultado de uma investigação fenomenográfica é um conjunto de categorias logicamente relacionadas. Apesar de essas relações terem sido introduzidas na descrição de cada concepção, o subtópico a seguir traz uma discussão sobre elas.

5.3 RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS

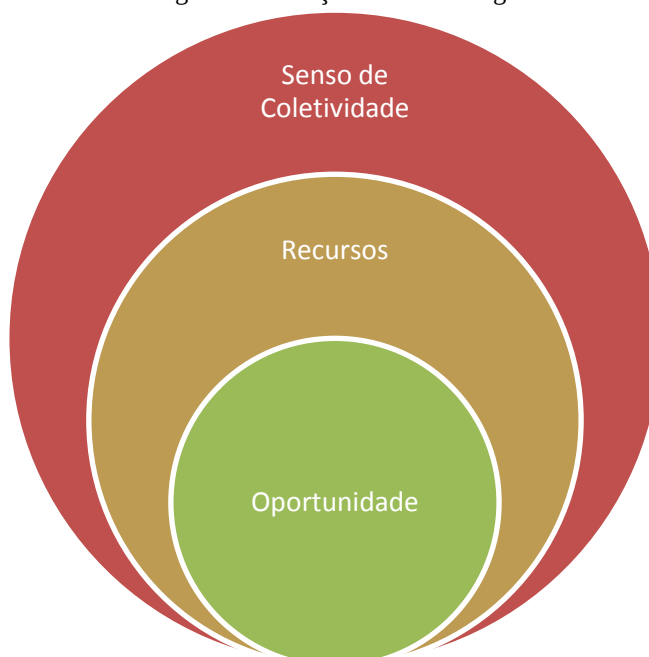
Conforme apresentado na metodologia, as categorias de descrição descrevem os elementos presentes na percepção sobre a experiência com um fenômeno e as dimensões de variação são as diferenças entre as categorias – decorrentes da variação ou simultaneidade dos aspectos percebidos sobre um mesmo fenômeno –, que indicam como as várias categorias estão relacionadas entre si. As categorias de descrição e as dimensões de variação são, então, as duas representações analíticas que compõem uma estrutura denominada ‘Espaço de Resultados’ (LOPES, 2012).

Desse modo, as concepções de sustentabilidade identificadas nesse espaço de resultados são hierárquicas e inclusivas, tanto lógica quanto empiricamente. Primeiro, porque a concepção mais ampla de sustentabilidade – senso de coletividade – contém a concepção anteriormente mais limitada, recursos, que, por sua vez, pode conter a concepção de

sustentabilidade como uma oportunidade. Segundo, porque é possível perceber, nos relatos que manifestam a concepção senso de coletividade, uma discussão de sustentabilidade que muitas vezes tem como base a preocupação com os recursos (como A3N2 indica no seu discurso), e, nos que falam sobre sustentabilidade em termos de recursos, a percepção de que ela pode ser financeiramente estratégica para o negócio (como A3M2 ilustra na sua citação).

A Figura 5 representa a relação entre as categorias aqui sintetizadas:

Figura 5 – Relação entre as categorias



Fonte: Dados da pesquisa.

O que se observa é que essa inclusão é um caminho a ser percorrido a fim de subir na hierarquia dos modos de conceber. Aqueles estudantes que expressam uma concepção de ‘oportunidade’ sobre sustentabilidade não parecem mostrar familiaridade com as concepções mais amplas. Assim, a concepção ‘oportunidade’ apresenta uma limitação em relação à ‘recursos’ e assim sucessivamente. A que se devem essas limitações? Que elementos são necessários para superá-las, em especial no que diz respeito à educação? Como os educadores que compõem o curso de Administração da UFPB podem contribuir para que os alunos percorram com sucesso o caminho que os levam a conceber a sustentabilidade de modo mais profundo? Quais as particularidades que a educação em Administração pode trazer para tornar esse exercício mais simples? Esses são questionamentos que emergem dessa discussão e que serão retomados mais à frente.

Antes disso, porém, serão feitas algumas considerações sobre a variação das concepções de sustentabilidade ao longo dos quatro anos do curso de Administração da UFPB identificadas neste estudo.

5.4 VARIAÇÃO DAS CONCEPÇÕES AO LONGO DO CURSO

As concepções de sustentabilidade apresentadas neste trabalho foram separadas em quatro grupos de acordo com o ano do curso no qual o estudante entrevistado está. A intenção foi estabelecer um panorama sobre a variação das concepções de sustentabilidade desses alunos à medida que eles avançam rumo à graduação. Isso porque, espera-se, naturalmente, que seja possível identificar uma variação ascendente dessas concepções uma vez que o estudante vai aprofundando seus conhecimentos nas várias áreas da Administração no decorrer de sua formação. O Quadro 7 apresenta a incidência dessas concepções em cada ano do curso:

Quadro 7 – Variação das concepções de sustentabilidade

CONCEPÇÕES	INCIDÊNCIA POR ANO				
	ANO I	ANO II	ANO III	ANO IV	TODOS
Oportunidade	11%	-	8%	3%	5%
Recursos	70%	52%	80%	50%	63%
Senso de Coletividade	19%	48%	12%	47%	32%

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante ressaltar que as porcentagens inseridas no quadro acima não têm a pretensão de revelar uma análise estatística das concepções, representando o enquadramento de cada indivíduo em uma categoria, uma vez que, conforme já destacado no subitem que trata sobre o processo de análise, um significado pode variar dentro de indivíduos. O Quadro 7 mostra, então, a frequência com que os relatos contidos nos trechos agrupados por ano – como descrito na metodologia – apontam determinada concepção, de modo que seja possível identificar a presença dessa concepção naquele ano e a variação apresentada ao longo da formação.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, o que se observa é que, apesar de os alunos do segundo ano apresentarem concepções de sustentabilidade menos limitadas que os do primeiro ano, essa evolução não é constante nos próximos anos. A pesquisa revelou que a maior parte dos estudantes entrevistados concebem sustentabilidade em termos de recursos – uma concepção intermediária –, se considerarmos os quatro anos do curso. Se considerarmos

apenas o segundo ano, é nele em que se encontra a menor variação de modos qualitativamente diferentes de conceber sustentabilidade, sendo as duas concepções identificadas as mais profundas, e não superficiais.

Considerando a análise das concepções de sustentabilidade de cada ano isoladamente, é possível perceber, no entanto, um equilíbrio entre as concepções intermediária e ampla – recursos e senso de coletividade, respectivamente – nos anos 2 e 4, que não se mantém no ano 3. Há, no terceiro ano, uma disparidade entre aqueles que entendem sustentabilidade como recursos se comparado ao segundo e quarto anos. Trata-se, além disso, do ano em que há o menor número de relatos que remetem à concepção senso de coletividade, a mais profunda entre as encontradas; equipara-se, nessa concepção, aos alunos do primeiro ano, e correspondem a 25% dos alunos dos segundo e quarto anos.

Ao contrário do que se espera de um aprofundamento de concepção decorrente da formação proporcionada pelo curso, o que se percebe é uma maior aproximação entre o modo de conceber sustentabilidade de alunos do primeiro e terceiro anos e dos alunos do segundo e quarto anos. Ou seja, não há um sequenciamento que aponte para uma contribuição consistente do curso para a construção das concepções de sustentabilidade dos alunos ao longo de sua formação. A falta de uma variação ascendente e constante sinaliza que as concepções de sustentabilidade dos estudantes do curso de graduação em Administração da UFPB podem ser frutos de experiências vivenciadas fora do âmbito da graduação e inspiradas por circunstâncias alheias à formação desses alunos, com exceções.

O fato de essas exceções existirem e se tornarem claras pela análise das entrevistas nos demonstra que é possível os educadores que fazem parte do curso provocarem reflexões nesses alunos que os façam enxergar, perceber, experienciar a sustentabilidade a partir de um novo olhar, uma nova perspectiva. Trata-se de um papel que cabe às instituições de ensino superior, como exposto no referencial, enquanto formadoras da sociedade: instigar o debate sobre o tema e proporcionar informações consistentes sobre a sustentabilidade para que isso aconteça.

Diante desse contexto, é apresentada, no tópico a seguir, uma reflexão sobre os possíveis caminhos que podem contribuir para a incorporação da sustentabilidade na formação em Administração, que levou em consideração, inclusive, sugestões dadas pelos próprios estudantes no decorrer das entrevistas, conforme relatado nos trechos abaixo transcritos.

6 EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UFPB: UMA DISCUSSÃO

Procurou-se estimular, nesta pesquisa, durante as entrevistas, que os alunos dessem pistas sobre como, na experiência deles, a sustentabilidade foi abordada até aquele momento no curso de Administração, e como essa temática poderia ser incorporada à sua formação. Primeiramente, como já mencionado, foi possível perceber, no discurso de alguns desses estudantes, a presença de uma influência de conhecimentos adquiridos em sala de aula no seu comportamento em relação à sustentabilidade.

Enquanto para alguns alunos a sustentabilidade passou completamente ‘despercebida’, para outros ela está presente na formação que o curso de Administração da UFPB proporciona aos seus estudantes, ainda que seja de modo superficial. Um exemplo do primeiro caso está no discurso da aluna A4M1, do quarto ano:

Durante meu período aqui na universidade eu acho que ela [a sustentabilidade] passou despercebida.

Essa experiência é reforçada pela fala do aluno A2M5, estudante ainda do segundo ano, mas que também não conseguiu, até então, perceber uma abordagem da sustentabilidade no curso:

Eu estou no quarto período, mas até agora eu ainda não paguei nenhuma disciplina que fosse relacionada com sustentabilidade. Então eu ainda não sei como funciona na grade curricular do curso esse tema, mas pelo que eu vejo que eu não consigo encontrar ninguém tratando desse ponto durante todos os períodos do curso. Eu acho que isso deveria ser feito de forma mais explícita, pra que não só seja feito, mas que seja feito de forma que as pessoas consigam perceber isso.

É possível, no entanto, conforme ressaltado, encontrar depoimentos de alunos que atestam a presença da sustentabilidade durante sua formação. É o caso do que relata a aluna A4N1:

[...] Além das aulas, que tem os comentários dos professores. Eles misturam um assunto com a sustentabilidade, falam sobre isso. São casos de empresas reais que eles trazem, associando ao assunto que eles estão abordando.

Percebe-se, porém, nesses discursos, a sugestão de uma superficialidade na abordagem. As falas de A2M4 e A4N2 são exemplos disso:

[...] as vezes até comentam, mas é bem sucinto. Algo que vem e passa. (A2M4)

A gente não pode mentir não, tem. Eles tocam mesmo no assunto. É como eu falei no começo, até por ser um tema que está em alta e de qualquer forma as empresas

estão adotando isso, eu acho que por conta disso [...] na sala de aula, né? Com esses casos e tudo mais... É abordado. É tocado no assunto, mas eu não sei se... sei lá... falta alguma coisinha. (A4N2).

As citações acima transcritas são de estudantes do segundo e do quarto anos, porém com percepções diferentes sobre a abordagem da sustentabilidade no curso. Torna-se inevitável levantar o questionamento sobre os fatores que determinaram a diferença de visão entre esses dois grupos de estudantes. O que faz com que alguns estudantes sejam mais sensíveis às abordagens da sustentabilidade em sala de aula do que outros? Essa é uma questão que reflete diretamente nas concepções dos estudantes.

Ao serem questionados sobre como a sustentabilidade poderia ser incorporada na formação do administrador, as respostas dos estudantes indicaram cinco direcionamentos principais: a criação de uma disciplina específica focada na sustentabilidade; a abordagem da sustentabilidade de forma interdisciplinar; a prática como aporte à teoria; o fomento a projetos de iniciação científica que tratem sobre essa temática; e a realização de campanhas institucionais de conscientização sobre a sustentabilidade.

A sugestão da criação de uma disciplina específica focada na sustentabilidade é justificada por várias razões, como a relevância e recente visibilidade dada ao tema. Para os que defendem a abordagem da sustentabilidade de forma interdisciplinar, uma única disciplina em um dado momento do curso não é suficiente para que essa temática esteja incorporada de fato ao curso. Alunos do primeiro ano, ao defender esse ponto de vista, relembram que no ensino fundamental e no ensino médio, antes de chegarem à graduação, a forma mais comum de a sustentabilidade ser abordada é por meio de gincanas e feiras, representando, assim, ações sazonais. Ao final desses eventos, a temática é novamente relegada a segundo plano, dificultando a assimilação do aluno. Nesse sentido, eles defendem que a realização de palestras e eventos são necessários, mas que a ideia por trás da sustentabilidade tem que ser passada constantemente, não apenas em eventos esporádicos. Assim, palestras, eventos e disciplinas optativas remeteriam a gincanas e sazonalidade. Para eles, é preciso que haja uma mudança de cultura. O discurso de A2N2 ilustra essa ideia:

[...] eu penso que ela [a sustentabilidade] deveria ser inserida dentro da própria continuidade da graduação. Você pensar as medidas que o administrador tem que tomar, segundo também a perspectiva da sustentabilidade. Assim como a gente segue inúmeras perspectivas pra tomar determinada ação dentro da administração, um dos vieses que precisam ser utilizados, ser pensados, é o de sustentabilidade. É um critério que precisa ser pensado em tudo que for fazer. Eu penso que tem que ser por aí. Não uma disciplina específica, mas em todas as disciplinas.

Essa percepção da sustentabilidade como um dos vieses a serem considerados constantemente na gestão comunga com o reconhecimento sobre a necessidade de profissionais capazes de lidar com os desafios impostos pela sustentabilidade (MOCHIZUKI, FADEEVA, 2011; JACOBI, BEDUSCHI FILHO, 2014). Não se trata apenas de conhecer, entender, saber o que significa, mas de ser capaz de atuar, estar apto para, a cada tomada de decisão, em qualquer área em que se esteja atuando ou sobre qualquer aspecto que esteja sendo considerado, levar em conta também questões que envolvam a sustentabilidade.

Para os estudantes, a prática deve ser inserida como aporte à teoria para a incorporação da sustentabilidade na sua formação, mesmo que isso ocorra na forma de exemplos trazidos para a sala de aula. Essa necessidade deveria ser considerada, inclusive, ao se buscar a interdisciplinaridade mencionada anteriormente. É o que se percebe na fala de A4M3:

Parte prática. Levar de repente para a indústria, para a fábrica e mostrar exemplos de repercussão negativa do que ocasiona um pensamento não sustentável. De repente documentários, trazer pessoas, o grupo Pão de Açúcar, que é um grupo preocupado com o meio ambiente... de repente trazer o gestor. Eu acho que muito livro não vai influenciar em nada não. O aluno tem que estar em contato com as práticas. E isso tanto em disciplinas específicas como de modo geral. Pode ser voltado para esse assunto, entendeu? De repente... sei lá... liderança, numa cadeira de recursos humanos, a professora vai e insere o meio ambiente, entendeu? O líder que pense nesse assunto. Eu acho que é mais importante cada disciplina abordar do que uma cadeira específica, porque com uma cadeira específica o pessoal de repente ia faltar. Já sabe que meio ambiente é importante, aí fica naquilo de não levar a sério a disciplina.

Como visto nesse relato, os alunos defendem a necessidade de que sejam organizadas visitas técnicas de forma a complementar as aulas teóricas. Interessante que muitos desses alunos destacaram a oportunidade de vivenciar a prática no próprio espaço do *campus* universitário, pelas particularidades que o caracteriza no que diz respeito à sustentabilidade. A citação de A3M1 demonstra essa percepção:

Eu acho que a universidade, o nosso departamento do curso tem que buscar formas de fazer contatos com empresas privadas ou públicas, que a gente pudesse fazer pesquisas nos locais, observar, ver como é que é a produção, seja de uma indústria ou algo menor, né? Saber como é que eles tratam essa questão da sustentabilidade. Ver de fato e não só ter aulas teóricas, porque às vezes nas aulas teóricas o professor não sabe passar ou o aluno não está interessado naquilo, o aluno está interessado em ver o que é a realidade na prática. Porque nem sempre a teoria casa com a prática. É... Eu acho que aqui na universidade poderia ter um projeto que unisse vários cursos em relação a sustentabilidade, onde cada um pudesse dar sua contribuição, seja da organização com um administrador, seja na prática com um biólogo, que a gente pudesse, por exemplo, começar mudando isso aqui na região, aplicando mesmo a sustentabilidade. A teoria é importante, porque quando a gente aplica alguma coisa a gente tem que conhecer ela. A gente tem que saber pra que serve, o que é que pode ser feito, quais as vantagens, quais as desvantagens. É muito importante, mas desde que a gente possa unir esses dois. Uma cadeira, como a gente

já tem, se ela fosse melhor estruturada, com quatro créditos, por exemplo, que fosse duas horas em um dia e duas horas em outro, ou até mesmo 4 em um dia só, onde a gente pudesse ver inicialmente teoria e depois fosse aplicar essa teoria, seria bom.

A realização de campanhas institucionais de conscientização sobre a sustentabilidade reflete a percepção de que, para a incorporação da sustentabilidade no curso, é preciso que haja um envolvimento da instituição. Isso porque, conforme mencionamos, um professor é livre para introduzir, modificar e adicionar conteúdo e escolher a metodologia adotada em suas aulas. Esse seria um grande passo, mas enquanto essa ideia não se torna uma política do curso ou da universidade, a integração da educação para sustentabilidade no currículo continuará sendo um desafio (DOWN, 2006).

É possível observar que cada um desses direcionamentos contempla, em algum nível, questões trazidas no referencial teórico ao se tratar sobre a educação para a sustentabilidade e a educação em Administração. Resgatemos, aqui, os questionamentos levantados no subtópico em que foram abordadas as relações entre as categorias identificadas nessa pesquisa, diante da constatação de que as categorias mais superficiais apresentavam uma limitação no modo de conceber sustentabilidade em relação à seguinte. Os direcionamentos sugeridos pelos alunos representam um norte, e colocam sob perspectiva seus anseios e expectativas quanto ao que esperam do professor em sala de aula. Porém, eles parecem ser insuficientes para responder aos questionamentos que se desdobram a partir desta pesquisa.

Ações isoladas são importantes, mas representam um paliativo quando considerados os desafios da incorporação da sustentabilidade na educação. Essa incorporação ao currículo acadêmico e às instituições pressupõe o uso de estratégias e práticas educacionais diferenciadas (CARVALHO; BRUNSTEIN; GODOY, 2014), que superem os métodos de ensino concebidos para formar administradores para atuar em um mundo que não existe mais (HUCKLE, 2014; BEVAN, 2014). Assim, para que a sustentabilidade seja incorporada à formação dos administradores na UFPB é preciso, primeiramente, que haja um esforço coletivo nesse sentido.

Vale destacar que o curso de Administração da UFPB, pela localização de seu *campus*, dispõe de uma estrutura diferenciada que pode ser explorada em busca de alinhar a educação para a sustentabilidade e a educação em Administração. As possibilidades de práticas a serem desenvolvidas na própria universidade que ofereçam um novo olhar ao aluno no que tange à sustentabilidade, assim como sugerido pelos estudantes, são privilegiadas. Isso considerando, mais uma vez, não apenas aspectos ligados à gestão ambiental, mas alinhando a

sustentabilidade as mais diversas áreas de Administração. Conforme destacado no referencial, as iniciativas acadêmicas voltadas à inserção da sustentabilidade no curso podem servir de inspiração para os futuros gestores que estão em processo de formação nas salas de aula (JACOBI; BEDUSCHI FILHO, 2014), gerando importantes experiências que, vivenciadas pelo alunado, podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura diferenciada em relação à sustentabilidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, com base em preceitos da educação para sustentabilidade e da educação em Administração, a partir da realização de um estudo fenomenográfico, analisar as concepções de sustentabilidade dos estudantes do curso de Administração da UFPB ao longo da sua formação. O foco em estudantes de Administração levou em consideração o importante papel que as organizações desempenham, por meio de suas atividades, de um lado, na construção das noções de sustentabilidade, e de outro, como causadoras de vários dos problemas relacionados à temática. Além disso, sua aplicação na UFPB considerou a relevância de se estudar educação para a sustentabilidade em um *campus* universitário inserido em um ambiente de Mata Atlântica.

Foram identificadas três concepções de sustentabilidade dos estudantes de Administração ao longo do curso: ‘oportunidade’, ‘recursos’ e ‘senso de coletividade’, da mais superficial à mais profunda, respectivamente. Observando-se a variação dessas concepções ano a ano, não foi possível identificar um aprofundamento que indicasse ser resultado do processo de formação desses estudantes.

Destaque-se que os relatos apresentados pelos estudantes contemplaram algumas das dimensões da sustentabilidade propostas por Sachs (2002), como a social, a econômica, a ecológica e a cultural. O fato é que a prevalência de uma concepção intermediária – recursos – desses estudantes sobre sustentabilidade (em relação àquelas identificadas no estudo) e a ausência de aprofundamento destas enquanto os alunos avançam pelas áreas da Administração rumo à graduação representa um cenário problemático a partir da perspectiva de uma educação para sustentabilidade.

A inserção da sustentabilidade no ensino superior depende de ações institucionalizadas, não individuais ou pontuais. Como já mencionado, para um docente, individualmente, passar a abordar a temática da sustentabilidade em sua disciplina é relativamente simples; depende, no fundo, de que haja interesse e empenho para fazê-lo. Isso não significaria, no entanto, o alcance dos propósitos da educação para sustentabilidade – que pressupõe uma mudança de paradigma de educação –, apesar de poder significar um passo nessa direção. Mais do que isso, é preciso que haja um esforço institucional que abarque os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – discentes, docentes, funcionários e gestores – no sentido de reformular rotinas, estruturas e práticas profundamente enraizadas, aproveitando, assim, a posição privilegiada que as universidades têm na sociedade para influenciá-la positivamente rumo à sustentabilidade.

Para isso, é preciso que esses atores estejam envolvidos nesse propósito, cientes da importância de enfrentar o desafio de introduzir a sustentabilidade como um conceito pedagógico. A graduação em Administração da UFPB não demonstra ser – nem pela análise de seu PPC nem pelos relatos dos alunos – um curso que enfatiza sustentabilidade como um valor fundamental. Ao contrário, a sustentabilidade, quando é abordada, de acordo com esses estudantes, aparece como um assunto periférico.

Os caminhos que levam à educação para sustentabilidade e à educação em administração convergem naquele que parece ser o principal entrave para o desenvolvimento de ambas as temáticas: a vigência de um sistema educacional cujos princípios inviabilizam o desenvolvimento de práticas que culminem em uma nova forma de se educar em Administração. É possível perceber, no entanto, que os estudantes entrevistados geralmente conseguem situar a sustentabilidade no contexto da gestão. Essa percepção se torna clara em relatos que remetem às quatro concepções apresentadas.

Esta pesquisa traz limitações inerentes à aplicação da Fenomenografia, que, como qualquer outra metodologia, faz suas contribuições, mas também possui limitações. A Fenomenografia não se prende a aspectos psicológicos ou emocionais dos sujeitos, focando na análise do grupo, não do indivíduo. Não há, também, uma preocupação em analisar a influência de aspectos culturais, sociais, políticos ou econômicos nos sujeitos estudados. Mais que uma limitação, trata-se de uma delimitação do método (LOPES, 2012). Desse modo, neste trabalho, a atenção esteve voltada ao coletivo, o que permitiu uma descrição holística das concepções de sustentabilidade. Outros aspectos – como psicológicos, emocionais, culturais, sociais, políticos ou econômicos – podem ser discutidos em pesquisas futuras.

A partir deste estudo, foi possível entender um modo particular de pensar sobre sustentabilidade de estudantes de Administração da UFPB. A escolha de sujeitos que estejam vivenciando o mesmo fenômeno, requisito dos estudos fenomenográficos, conforme ressaltado por Amaro (2012), embora adequada aos propósitos desta pesquisa, pode ter limitado o espaço de resultados do fenômeno sustentabilidade. Essa limitação possibilita que novos estudos sejam realizados com outros grupos de estudantes, em que outras maneiras de vivenciar o fenômeno possam surgir. Os resultados dessas pesquisas ajudarão a ampliar o espaço de resultados da sustentabilidade. Trabalhos futuros podem, ainda, executar intervenções que busquem o aprofundamento dessas concepções. O próprio espaço no qual a UFPB está inserida oportuniza estudos em diferentes cursos que podem destacar a contribuição de cada um deles para desenvolvimento da sustentabilidade. Nesse contexto, seria interessante estudar, ainda, as concepções de sustentabilidade dos servidores técnico-

administrativos e docentes dessa instituição. A realização de pesquisas fora dos ambientes de educação formal também podem evidenciar o papel que o contexto no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos desempenham nas concepções que eles têm sobre sustentabilidade.

Além disso, o resultado desta pesquisa mostra que há diferentes entendimentos de sustentabilidade entre estudantes do curso de Administração da UFPB. Esses alunos estão em contato com professores que também possuem uma diversidade entendimentos sobre a sustentabilidade. Para a incorporação da sustentabilidade na formação de administradores na instituição, é prudente buscar compreender a concepção de ambos, discentes e docentes, especialmente no contexto de suas próprias disciplinas.

Depreende-se do exposto a necessidade de evoluir nos estudos sobre a educação para a sustentabilidade, em especial dentro do contexto da educação em Administração, considerando o poder inovador desta, para que se possa formar administradores capazes de enfrentar as novas demandas e desafios do mundo do trabalho, influenciando-o por meio de ações sustentáveis e, conseqüentemente, contribuindo para melhorar a vida no planeta nesta e nas próximas gerações. Para isso, é preciso que a sustentabilidade no âmbito acadêmico deixe de ser apresentada apenas como uma disciplina ou projeto de pesquisa ou extensão a mais, muitas vezes dispensável pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- AKERLIND, G; BOWDEN, J.; GREEN, P. Learning to do Phenomenography: A reflective Discussion. In: BOWDEN, J e GREEN, P.(Eds.). **Doing Developmental Phenomenography**. Melbourne: RMIT Press, 2005, p. 74-100.
- ALBUQUERQUE, H. M. C. **As Manchas de Mata Atlântica no Território da UFPB-João Pessoa**: ocorrências sócio-ambientais. 51 f. 2002. Monografia (Graduação em Geociências)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/~paulorosa/gema/images/stories/monografias/2002/mono_heloisa.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2015.
- AMARO, R. A. Concepções de empreender e o desenvolvimento da competência empreendedora: um estudo à luz da fenomenografia. 237 f. 2012. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/stricto_sensu/Administracao_Empresas/Teses_e_Dissertacoes/Rubens_de_Araujo_Amaro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.
- AMARO, R. A.; BRUNSTEIN, J. As contribuições da fenomenografia para os estudos da competência profissional. **Revista Alcance**, v. 21, n. 4, p. 585-611, out./dez. 2014. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/4916/pdf_40>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BARBOSA, J. da C. **Avanços e recuos da paisagem florestal no território do Campus-I da UFPB**. 34 f. 1999. Monografia (Graduação em Geociências)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/~paulorosa/gema/images/stories/monografias/1999/monografia_atualizada-cunha.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2015.
- BARONI, M. Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.18, n.2, p.14-24, abr./jun. 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- BENFICA, G. Sustentabilidade e Educação. **Seara Revista Virtual de Letras e Cultura**, 2012. Disponível em: <<http://www.seara.uneb.br/sumario/professores/gregoriobenfica.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.
- BEVAN, D. O MBA One Planet. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 4.
- BOWDEN, J. A. Reflections on the phenomenographic team research process. In: BOWDEN, J. A.; GREEN, P. **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Programa nacional de educação ambiental – ProNEA**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. **Cadernos SECAD**. Brasília: SECAD/MEC, v. 1, mar. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 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. 2012. Seção 1, n. 116. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 03 maio 2015.

BRUNNQUELL, C. **Sustentabilidade nos cursos de administração: um olhar para as experiências docentes à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora**. 181 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_arquivos/1/TDE-2014-05-16T154725Z-1932/Publico/Claudine%20Brunnquell.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

CARVALHO, S. L. G. **Educação para sustentabilidade em escolas de administração de empresas: a perspectiva de coordenadores acadêmicos no Brasil**. 157 f. 2011. Dissertação (Mestrado)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_arquivos/1/TDE-2012-01-17T115648Z-1350/Publico/Sandra%20Lays%20Gathas%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

CARVALHO, S. L. G.; BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S. Um panorama das discussões sobre educação para a sustentabilidade no ensino superior e nos cursos de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 5.

COELHO, A. L. de A. L. **Construção do discurso da sustentabilidade: uma prática de análise sociológica do discurso no campo organizacional**. 308 f. 2012. Tese (Doutorado em Administração e Turismo)–Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu-SC, 2012. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Lucia%20de%20Araujo%20Lima%20Coelho.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO–CMMAD. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. (Relatório Brundtland).

DOWN, L. Addressing the challenges of mainstreaming education for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 7, n. 4, p. 390-399, 2006.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008a. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3080/FPF_PTF_12_077.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008b. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/113/122>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GIBBINGS, P. D. Experience of Problem-Based Learning (PBL) in Virtual Space: A Phenomenographical Study. 299 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação)–Queensland University of Technology, Faculty of Education, 2008. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Peter_Gibbings/publication/27483288_Experience_of_problem-based_learning_\(PBL\)_in_virtual_space__a_phenomenographical_study/links/0c960530fd77d0b660000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Peter_Gibbings/publication/27483288_Experience_of_problem-based_learning_(PBL)_in_virtual_space__a_phenomenographical_study/links/0c960530fd77d0b660000000.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2015.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

HOLLING, C. S. Theories for sustainable futures. **Conservation Ecology**, v. 4, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.consecol.org/vol4/iss2/art7/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

HUCKLE, J. Realizing sustainability in changing times. In: HUCKLE, J; STERLING, S. (Ed.). **Education for Sustainability**. Sterling, VA: Earthscan, 2014. cap. 1.

HUCKLE, J; STERLING, S. (Ed.) **Education for Sustainability**. Sterling, VA: Earthscan, 2014.

JACOBI, P. R.; BEDUSCHI FILHO, L. C. Gestão ambiental e o ensino de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 6.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 12, n. 3, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712011000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2015.

JONES, P.; SELBY, D.; STERLING, S. **Sustainability education**: perspectives and practice across higher education. London: Earthscan, 2010.

KARATZOGLOU, B. An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to Education for Sustainable Development. **Journal of Cleaner Production**, v. 49, p. 44-53, 2013. Disponível em:

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652612003812>>. Acesso em: 26 maio 2015.

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.; SWANSON, R.A. **The Adult Learner**: the definitive classic in adult education and human resource management. 7. ed. Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier, 2011.

LIMA, G. F. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação.

Ambiente e Sociedade, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/gustlima_ambsoc.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

LOPES, A. L. S. V. **Autonomia no trabalho na perspectiva de um grupo de profissionais especializados**: um estudo fenomenográfico. 260 f. 2012. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto COPPEAD de Administração, Rio de Janeiro, 2012.

Disponível em:

<http://www.coppead.ufrj.br/upload/publicacoes/Tese_Ana_Luiza_Lopes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

LOPES, U. M.; TENÓRIO, R. M. **Educação como fundamento da sustentabilidade**.

Salvador: EDUFBA, 2011. 170 p. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5373/1/Educacao%20como%20fundamento%20da%20sustentabilidade.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

MACEDO, C. V. P.; FREITAS, A. A. F.; GUERRA, D. S. Abordagem socioambiental nos cursos de Administração de Empresas: uma escala para mensurar a importância percebida pelos docentes. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 8.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na

universidade. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 09, n. 02, ago. 2009. Disponível

em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MARTON, F. **Necessary Conditions of Learning**. Nova Iorque: Routledge, 2015.

MARTON, F.; BOOTH, S. **Learning and Awareness**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

MATOS, F. R. N. et al. Representações sociais e sustentabilidade: o significado do termo para alunos do curso de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C.

(Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 7.

MELO, E. C. **Educação para sustentabilidade e a experiência docente em cursos de administração**. 178 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração)–Universidade

Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em:
<http://up.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/stricto_sensu/Administracao_Empresas/Eliete_Carina_de_Melo.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

MOCHIZUKI, Y; FADEEVA, Z. Competências para o desenvolvimento sustentável e sustentabilidade importância e desafios para a EDS. **Revista INTERFACEHS**, v.6, n.1, abr. 2011. Disponível em:<http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/08/1_TRADUCOES_vol6n1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

PRANDO, R. A. O ensino da sustentabilidade e o diálogo interdisciplinar com as humanidades. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 13.

RAUFFLET, E. Formas de integração da sustentabilidade ao ensino de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 2.

REID, A.; PETOCZ, P.; TAYLOR, P. Business Students' Conceptions of Sustainability. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, 2011, v. 5, n. 1, p. 1-15. Disponível em:
<<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1265&context=ij-sotl>>. Acesso em: 15 maio 2015.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 4.ed. Rio de Janeiro: Garamond, p.85-88, 2002.

SAMBIASE, M. F. Ensino-aprendizagem de estratégia para sustentabilidade. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 16.

SANTANA, J. M.; LIMA, C. C. U. A inserção dos princípios da ecopedagogia no currículo escolar: uma proposta de educação para a sustentabilidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EXPERIÊNCIAS DE AGENDAS 21: OS DESAFIOS DO NOSSO TEMPO”, 2009, **Anais...** Ponta Grossa, PR, 27 a 29 de novembro de 2009. Disponível em: <http://eventos.uepg.br/seminariointernacional/agenda21parana/trabalho_cientifico/TrabalhoCientifico002.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

SANTOS, D. da S. **O ecoturismo urbano na mata atlântica brasileira**: um estudo de caso do Projeto Rotas da Mata Atlântica no Campus I da UFPB. 83 f. 2015. Monografia (Graduação em Turismo)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

- SANTOS, F. M. C. **Benchmark ambiental e de sustentabilidade para campus universitários caso de estudo da FCT-UNL**. 172 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia do Ambiente)– Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <http://up.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/stricto_sensu/Administracao_Empresas/Eliete_Carina_de_Melo.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- SILVA, A. B. Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-ação para a Educação em Administração. In: ENANPAD, 38., 2014, **Anais...** Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/TC%20EPQ1778.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- SILVA, C. S. **O espaço geográfico da cidade universitária Campus I na UFPB**. 53 f. 2011. Monografia (Graduação em Geografia)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- SPRINGETT, D. Luta ideológica: o desenvolvimento sustentável no currículo de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Org.). **Educação para sustentabilidade nas escolas de administração**. São Carlos: RiMa Editora, 2014. cap. 1.
- SPRINGETT, D.; KEARINS, K. Gaining legitimacy? Sustainable development in business School curricula. **Sustainable Development**, v. 9, p. 213-221, 2001. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sd.164/epdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.
- TANNOUS, S.; GARCIA, A. Histórico e evolução da educação ambiental, através dos tratados internacionais sobre o meio ambiente. **Nucleus**, v. 5, n. 2, p. 183-196, out. 2008. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/131/169>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- UFPB. **Atlas geográfico da UFPB**: planos de informação do Campus I. João Pessoa: UFPB, 2013.
- UFPB. **Plano de Desenvolvimento institucional 2014-2018**. João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <https://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/PDI%20UFPB%202014-2018_Final%20-27.05.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2015.
- WALS, A.; BLEWITT, J. Third wave sustainability in higher education: some (inter)national trend sand developments. In: JONES, P.; SELBY, D; STERLING, S. **Sustainability Education**: perspectives and practice across higher education. Londres: Earthscan, 2010.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Introdução:

Explicar a pesquisa e questões relacionadas a confidencialidade e gravação (explicar que a pesquisa é sobre a temática “sustentabilidade” e que não existem respostas certas ou erradas).

Pergunta Introdutória:

- 1) Para contextualizar nossa conversa, você(s) poderia(m) falar um pouco sobre experiências relacionadas à sustentabilidade vivenciadas na(s) sua(s) trajetória(s) estudantil(is) até chegar à graduação?

Perguntas Intermediárias:

- 2) Você(s) conseguiu(ram) perceber alguma ação na universidade que lhe(s) levou a refletir(m) sobre sustentabilidade?
- 3) Ao longo da(s) sua(s) trajetória(s) no curso de administração você(s) já viveu(ram) alguma experiência em que exerceu(ram) a sustentabilidade?
- 4) Que papel você(s) acreditam que a sustentabilidade vai representar no(s) seu(s) futuro(s) profissional(is)?
- 5) Para você, o que significa ser um administrador sustentável?
- 6) A partir da experiência vivida por você(s) até agora na graduação, como você(s) acha(m) que a sustentabilidade poderia ser incorporada na formação do administrador?

Perguntas de acompanhamento:

- a. Qual foi o seu objetivo em fazer isso?
- b. Qual foi o significado (disso) para você?
- c. O que (isso) representou?
- d. Por que você considera (isso) um sinal de sustentabilidade?
- e. Como você lidou com a situação?
- f. Por que você quis fazer (isso)?
- g. Por que você acha que esta pessoa agiu desta forma?

Perguntas Finais:

- 7) A partir do que conversamos e dos exemplos que você(s) apresentou(aram), gostaria que você(s) refletisse(m) e me dissesse(m), de uma forma resumida, como você(s) definiria(m) sustentabilidade.
- 8) Você(s) gostaria(m) de acrescentar algo ao que disse(ram) anteriormente ou dizer

alguma coisa sobre o assunto que não foi abordada na nossa conversa? Algo que você(s) associe(m) à ideia de sustentabilidade, um filme, um texto...

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título — EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES NO CONTEXTO DA UFPB.

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Luciana Cabral Farias. Gostaríamos de contar com sua colaboração, que consiste em participar de uma entrevista sobre os diferentes entendimentos que os estudantes possuem sobre sustentabilidade. Estimamos que o tempo máximo de duração dessa entrevista será de 45 minutos. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo algum, mas antes, colaborará para uma melhor compreensão da sustentabilidade em seu processo de formação.

Esclarecemos, também, que sua participação é voluntária e que, caso queira, poderá interromper ou desistir da sua participação a qualquer hora ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem feitas.

Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos poderão ser sanados junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, por meio da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho, orientadora deste estudo.

Se você concorda em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você colocasse a sua assinatura a seguir, indicando que está devidamente informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

Luciana Cabral Farias – Entrevistadora

Entrevistado(a)

João Pessoa, ____ de _____ de 2015.
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 Centro de Ciências Sociais Aplicadas
 Departamento de Administração
 Programa de Pós-Graduação em Administração
 Campus Universitário – João Pessoa – PB – CEP: 58.059-900
 Telefone: (83) 3216 7454
 Mestranda: Luciana Cabral Farias – Matrícula: 2014102964

APÊNDICE C – Questionário

1. Idade: _____

2. Gênero:

() Feminino () Masculino

3. Em que ano/período você ingressou no curso de administração da UFPB?

4. Atualmente você está cursando disciplinas em qual(is) período(s)?

() 1º () 2º () 3º () 4º
() 5º () 6º () 7º () 8º/9º

5. Esta é sua primeira Graduação?

() Sim () Não

Se não:

a) Qual(is) outra(s) graduação(ões) você cursou? _____

b) Você chegou a concluir o curso? () Sim () Não

6. Você tem experiência profissional?

() Sim () Não

a) Se sim, em que área? () Serviço () Comércio () Indústria () Outra

7. Você já participou de alguma entrevista relacionada a pesquisa acadêmica anteriormente?

() Sim () Não

b) Se sim, de que tipo? () Individual () Em grupo