

Inserção da sustentabilidade à luz da teoria da Aprendizagem Transformadora nos programas de pós-graduação em Administração no Brasil

Incorporating sustainability in light of Transformative Learning theory in postgraduate programs in Administration in Brazil

Mariana Conti Oliveira¹, Thais Accioly Baccaro²

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a Educação para a Sustentabilidade nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil, com base na Aprendizagem Transformadora. O estudo é relevante pelos seus aportes teóricos e práticos, contribuindo para a formação de novos docentes e a capacitação de pesquisadores. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Os dados foram coletados na Plataforma Sucupira, identificando todos os programas *stricto sensu* na área de Administração em 2021. Seis programas focados em sustentabilidade foram selecionados. A análise documental das instituições incluiu as disciplinas, bibliografia e formação dos professores. Além disso, foram realizadas 31 entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes envolvidos nas disciplinas de sustentabilidade, aprovadas pelo Comitê de Ética CAAE nº 3.573.766. A análise de conteúdo foi aplicada em três fases: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados. Os resultados indicam que apenas seis instituições possuem foco em sustentabilidade. A diversidade bibliográfica reflete as diferentes correntes filosóficas dos docentes. As metodologias de ensino influenciam a aprendizagem, embora predominem estratégias tradicionais. Conclui-se que a Educação para a Sustentabilidade, apoiada pela Aprendizagem Transformadora, é essencial para o ensino da sustentabilidade.

Palavras-chave: Ensino da sustentabilidade; Estratégias de ensino; Metodologias; *Stricto sensu*; Abordagem qualitativa.

Abstract

This research explores Education for Sustainability in *stricto sensu* postgraduate programs in Administration in Brazil, based on Transformative Learning. The study is relevant for its theoretical and practical contributions, aiding the training of new teachers and researchers. A qualitative, exploratory, and descriptive approach was used. Data were collected from the Plataforma Sucupira, identifying all *stricto sensu* programs in the Administration area in 2021. Six programs focused on sustainability were selected. The documentary analysis of the institutions included courses,

¹ Mestranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina (PPGA-UEL), Londrina, Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1704-5312>. E-mail: macontii@hotmail.com

² Doutora em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6093-8429>. E-mail: thaisbaccaro@uel.br

bibliography, and teacher training. Additionally, 31 semi-structured interviews were conducted with teachers and students involved in sustainability courses, approved by the Ethics Committee CAAE nº 3.573.766. Content analysis was applied in three phases: pre-analysis, material exploration, and results treatment. The results indicate that only six institutions focus on sustainability. Bibliographic diversity reflects the different philosophical currents of the teachers. Teaching methodologies influence learning, although traditional strategies predominate. It is concluded that Education for Sustainability, supported by Transformative Learning, is essential for teaching sustainability.

Keywords: Teaching sustainability; Teaching strategies; Methodologies; *Stricto sensu*; Qualitative approach.

Introdução

A educação desempenha um papel significativo na transformação de mentalidades e perspectivas de mundo, capazes de estabelecer novos paradigmas para a sustentabilidade e a gestão (Garrity, 2012). Assim, a Educação para a Sustentabilidade (EpS) representa iniciativas docentes que vêm sendo debatidas e colocadas em prática em diversos currículos da área administrativa. Tais movimentos apontam para mudanças com as quais as escolas de negócios estão lidando, porém de forma lenta. O principal motivo para a demora na incorporação da sustentabilidade aos currículos de negócios é que as organizações continuam priorizando mais no retorno financeiro de suas ações e acreditam que investir em práticas sustentáveis é custoso (Banerjee, 2004).

A EpS pressupõe que o conhecimento é construído por meio da interação e do diálogo, de modo que os professores auxiliam os alunos a compreender tanto seus próprios pressupostos quanto os do contexto em que estão inseridos, incentivando os alunos a repensar as práticas educacionais. Essa abordagem é aplicada em cursos de Administração e replicada no mundo dos negócios. Além disso, a EpS não se limita a transmitir informações factuais sobre os conceitos de sustentabilidade, mas exige que os alunos se envolvam em uma aprendizagem experiencial e interativa, contribuindo para uma compreensão mais ampla e alinhada a uma Aprendizagem Transformadora (Thomas; Hergarty; Holdsworth, 2012).

Portanto, no contexto da EpS, é preciso entender que a Aprendizagem Transformadora visa

orientar os alunos a refletir e agir, participar do debate sobre sustentabilidade e atuar como agentes de mudança tanto organizacional quanto societária, revendo práticas tradicionais e propondo soluções sustentáveis (Kearins; Springtt, 2003; Tilbury; Wortman, 2004; Springtt, 2005). Mezirow (1998) define a Aprendizagem Transformativa (AT) como o processo de reinterpretar explicações anteriores para construir novos significados a partir das experiências vivenciadas, os quais orientam ações futuras.

O papel do professor, nesse processo, é auxiliar os alunos a desenvolver habilidades, sensibilidades e compreensões essenciais para se tornarem indivíduos críticos e reflexivos ativos (Mezirow, 2003), além de incentivá-los a explorar suas próprias interpretações do mundo e acompanhá-los em seu desenvolvimento, criando oportunidades para os alunos questionarem o que aprenderam (Wright, 2013).

Considerando todas as informações apresentadas e fundamentado na teoria da Aprendizagem Transformadora como base conceitual da EpS, este artigo delimita o seguinte problema: Como ocorre a Educação para a Sustentabilidade nos programas de pós-graduação em Administração no Brasil, à luz da Aprendizagem Transformadora?

Diante disso, optou-se por analisar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, já que são responsáveis pelo desenvolvimento de professores tanto da educação básica quanto da superior, bem como pela promoção da pesquisa científica ao longo da formação de pesquisadores e garantir a formação efetiva de profissionais de alto nível, contribuindo para a qualificação docente em diversas áreas (Brasil, 2021). Em 2021, o Brasil registrava

com 4.650 programas de pós-graduação em 465 em instituições de ensino superior, dentre os quais 179 pertenciam à área de Administração – foco deste estudo (CAPES, 2020).

Revisão da literatura

Educação para a Sustentabilidade: trajetória histórica e abordagens contemporâneas

Reconhecendo as instituições de ensino superior (IES) como potenciais meios de intervenção na resposta da humanidade aos desafios urgentes de sustentabilidade, a Educação para a Sustentabilidade (EpS) surgiu em “fases” durante o século XX (Wals; Blewitt, 2010). A primeira fase coincidiu com as descrições iniciais de “problemas perversos” do termo em inglês “*wicked problems*” no final da década de 1960 e foi contemporânea de um movimento literário voltado para a divulgação dos desastres ambientais (Churchman, 1967, p. 141). Trabalhos como “*Silent Spring*” de Carson (1962) prepararam a cultura para um novo tipo de educação, em que era chamada de “educação ambiental”, e as primeiras tentativas de descrever seu escopo e propósito apareceram durante a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Unesco, 1977).

Consequentemente, no final do século XX ocorreu um aumento no número de títulos de programas de instituições de ensino superior que incluíam a palavra “meio ambiente”. Estudos ambientais, engenharia ambiental e programas de legislação ambiental foram apenas alguns exemplos de tentativas de adaptação a um número crescente de dilemas ambientais complexos, urgentes e socialmente associados. Em seguida, na segunda fase, o campo começou a integrar noções de desenvolvimento, justiça social e economia como inter-relacionadas ou unidas à maioria das questões modernas de degradação ambiental. A conferência da ONU de 1992 destacou a necessidade de convergir a educação ambiental e o desenvolvimento: “A educação é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável, e melhorar a capacidade

das pessoas de abordar as questões de meio ambiente e desenvolvimento” (UN-RIO, 1992, p. 36).

Algumas instituições acadêmicas se adaptaram posteriormente, desenvolvendo programas de sustentabilidade “complementares” ou integrados e começaram a experimentar pedagogias emancipatórias e transformadoras, propondo visões para currículos que não apenas descreveriam os desafios da sustentabilidade, mas também questionariam as dinâmicas de poder inerentes que envolveriam os alunos em empreendimentos de soluções experienciais (Brundiers *et al.*, 2010).

No início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), em 2005, o secretário das Nações Unidas, Kofi Annan, declarou que o maior desafio neste novo século é pegar uma ideia que pareça abstrata – desenvolvimento sustentável – e transformá-la em realidade para todo o povo do mundo (Unesco, 2010). A Unesco identifica a educação como sendo o meio mais eficaz da sociedade para trazer essa realidade, mas afirma que é necessária uma reorientação “para integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem, a fim de incentivar mudanças de comportamento que permitam uma sociedade mais sustentável, economicamente viável e justa para todos” (Unesco, 2005).

Segundo Davis (2010, p. 2), a sustentabilidade é um “tema confuso e controverso que não tem terminologia ou definição universalmente aceita”. A sustentabilidade tornou-se uma expressão usada no cotidiano em muitos contextos, mas está aberta a interpretações amplamente diferentes (Fien; Tilbury, 2002). Por exemplo, Stables (2010) aponta questões de sustentabilidade, incluindo mudanças climáticas, aumento da população, declínio da biodiversidade, pressão sobre a terra por alimentos e combustíveis e poluição como apresentar ameaças imediatas à humanidade.

O influente *Relatório Brundtland*, conhecido como “Nosso Futuro Comum”, resumiu o desenvolvimento sustentável como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades (Wced, 1987, p. 43). Enquanto

isso, Hawkes (2001, p. 25) oferece o “desenvolvimento ecologicamente sustentável” como uma interpretação adicional, que se baseia em um equilíbrio entre responsabilidade ambiental, equidade social, viabilidade econômica e desenvolvimento cultural.

Esses foram talvez os mais importantes saltos para a atual, e terceira fase da Educação para a Sustentabilidade, que visa “aprender e ajudar as pessoas a transcender o ‘dado’, o ‘comum’ e, muitas vezes, as ‘formas rotineiras de fazer’, para criar uma dinâmica e formas alternativas de ver e fazer” (Wals; Blewitt, 2010, p. 66). Desta forma, tem-se o surgimento da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Deds, 2005-2014) que auxiliou os educadores a refletirem sobre quais tipos de aprendizagem eram apropriados para a sustentabilidade (Unesco, 2005-2014). Durante esse período, muitos professores começaram a reviver pedagogias antes subutilizadas ou a inovar outras, e abordagens, como aprendizagem colaborativa, baseada na comunidade e em serviço, tornaram-se mais comuns (Wals, 2012).

Aprendizagem Transformadora como base para a educação sustentável

Jack Mezirow é um dos líderes de pensamento mais importantes no campo da Aprendizagem Transformadora. Seu trabalho sobre o assunto começou em 1978, quando conduziu pesquisas inovadoras com mulheres, que retornaram às faculdades comunitárias para continuar seus estudos (Mezirow; Marsick, 1978). Depois de concluir este trabalho de pesquisa, Mezirow ganhou suas primeiras compreensões sobre AT.

Posteriormente, neste campo, Mezirow passou toda a sua carreira e, ao longo da vida aprendendo, até sua morte em 2014. O trabalho de Mezirow (1990) vem de estudos que descobriram que o que acontece às pessoas não é apenas a ocorrência dos fatos, mas sim, como as pessoas interpretam e explicam o que ocorreu a outros indivíduos, ou seja, isto irá determinar suas ações, esperanças, satisfação, felicidade e desempenho.

O fundamento da AT é sobre o ser humano e sua conexão com a experiência e o poder de reflexão. Assim, Merriam e Caffarella (1999) salientam que a Aprendizagem Transformadora tem sua origem na teoria de aprendizagem construcionista, na qual a aprendizagem é um processo significativo, isto é, como as pessoas entendem suas próprias experiências.

A aprendizagem construcionista, conforme Ackermann (2001), tem base na ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, a partir da interação entre pensamento e ação. Nesse processo, o indivíduo aprende ao engajar-se na criação de algo significativo – seja um conceito, uma ideia ou uma solução – refletindo continuamente sobre o que faz e atribuindo novos sentidos às suas experiências. Inspirada em Piaget e desenvolvida por Seymour Papert, essa abordagem enfatiza que aprender ocorre de forma mais profunda quando o aprendiz é protagonista, experimenta, erra, reconstrói e compartilha seus resultados, tornando o conhecimento uma construção pessoal e social. Desse modo, a aprendizagem construcionista sustenta a Aprendizagem Transformadora ao valorizar a reflexão crítica e a ressignificação da experiência como caminhos para a mudança de perspectiva e a ampliação da consciência.

De acordo com Mezirow (1991, 2010) e Taylor (2010), a Aprendizagem Transformadora estrutura-se em quatro elementos fundamentais que interagem entre si no processo de mudança de perspectiva. O primeiro elemento é a experiência, ponto de partida da aprendizagem, pois é a partir dela que o indivíduo confronta suas crenças, valores e interpretações anteriores. O segundo elemento é a reflexão crítica, momento em que o sujeito analisa as suposições e significados atribuídos às suas vivências, questionando a validade de suas concepções. O terceiro é o diálogo, entendido como um processo comunicativo que possibilita a troca de ideias, a escuta ativa e a construção coletiva de novos entendimentos. Por fim, o quarto elemento é a ação, que representa a aplicação prática das novas compreensões e a transformação efetiva do comportamento e da visão de mundo. Juntos,

esses quatro elementos configuram um ciclo dinâmico no qual a experiência é reinterpretada à luz da reflexão e do diálogo, culminando em ações transformadoras que ampliam a consciência e o desenvolvimento pessoal e coletivo.

A Figura 1 retrata os quatro elementos essenciais da AT citados anteriormente, frisando que o processo da Aprendizagem Transformadora irá

ocorrer quando o indivíduo passar por uma experiência, realizando o autoexame de suas premissas, o que irá levá-lo a agir sob uma nova perspectiva, tendo assim uma reflexão crítica. Com isto, o sujeito alcançará o discurso reflexivo por meio da construção de um novo entendimento, ocasionando sua tomada de decisão (ação) ou processo de mudança.

Figura 1 – Os quatro elementos da Aprendizagem Transformadora.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Procedimentos metodológicos

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos. Essa tipologia caracteriza-se como exploratória, pois, segundo Raupp e Beuren (2003), é possível aprofundar a compreensão do assunto em estudo e aprofundar os conceitos de assuntos que não foram satisfatoriamente abordados em pesquisas anteriores. Dessa forma, “explorar um assunto significa reunir mais conhecimentos e incorporar novos recursos, além de encontrar novas dimensões até então desconhecidas” (Raupp; Beuren, 2003, p. 81).

Desta forma, esta pesquisa é exploratória, pois visa compreender as estratégias de ensino utilizadas nas disciplinas com conteúdos de sustentabilidade nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do Brasil. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como principal finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses. A pesquisa também se classifica como descritiva, porque busca detalhar as características de determinado fenômeno ou população. Conforme Vergara (2009), a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis sem

manipulá-las. Assim, nesta investigação, serão descritos os conteúdos, a bibliografia utilizada, o perfil do professor e as características das estratégias de ensino aplicadas.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto de compreender a Educação para a Sustentabilidade nos programas de pós-graduação em Administração no Brasil, à luz da Aprendizagem Transformadora para interpretar o desenvolvimento do sentido sustentável crítico e transformador, esta pesquisa foi orientada por um estudo qualitativo, conforme proposto por Merriam (2002).

A coleta de dados foi realizada na Plataforma Sucupira, obtendo-se a listagem de 179 programas *stricto sensu* na área de Administração do Brasil referentes a 2021. Aplicaram-se, em seguida, dois filtros de busca: o primeiro, composto pelos 62 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração identificados nacionalmente, e o segundo, delimitado pela área de concentração ou linhas de pesquisa em sustentabilidade, resultando em 17 programas. A partir dessa filtragem, foram selecionados seis programas finais (Quadro 1) que apresentavam a sustentabilidade como foco principal.

Quadro 1 – Lista de programas com área de concentração em sustentabilidade.

| Instituição de ensino superior (IES) | Programa | Área de concentração |
|---|--------------------------------------|--|
| UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina | Doutorado Acadêmico em Administração | Sustentabilidade e Competitividade |
| UFCG - Universidade Federal de Campina Grande | Mestrado Acadêmico em Administração | Gestão Social e Ambiental |
| UEL - Universidade Estadual de Londrina | Mestrado Acadêmico em Administração | Gestão e Sustentabilidade |
| UNAMA - Universidade da Amazônia | Mestrado Acadêmico em Administração | Gestão Estratégica para a Sustentabilidade |
| UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (<i>campus</i> de Limeira) | Mestrado Acadêmico em Administração | Gestão e Sustentabilidade |
| UNIR - Universidade Federal de Rondônia | Mestrado Acadêmico em Administração | Gestão e Sustentabilidade |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir da seleção desses seis programas, foi realizada a parte documental, sendo analisadas as disciplinas do programa, quanto à bibliografia utilizada, formação de professores, e estratégia de ensino utilizado. Para isto, foi utilizada a busca nos *sites* de cada programa *stricto sensu* mencionado no Quadro 1.

Em detalhe, para realizar a coleta de dados, primeiramente foi identificado por meio das informações acessadas no *site* dos seis programas de pós-graduação em estudo, os docentes e discentes que atuam diretamente com a sustentabilidade. Assim iniciou-se o contato por *e-mail*. Também foram

enviados *e-mails* para os respectivos coordenadores de cada programa contendo uma carta convite para participar da entrevista semiestruturada na modalidade remota.

Assim, após o levantamento de informações relacionadas aos programas e às disciplinas, foram enviados convites por *e-mail* para 68 participantes, dos quais 31 aceitaram participar. Deste modo, as entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2021, e de janeiro a abril de 2022; a primeira foi em 23/11/2021 e a última em 13/04/2022. Do total de 31 entrevistas, 16 foram realizadas com professores, e 15 com alunos.

Com relação ao procedimento da entrevista, ao entrar em contato por *e-mail* com o participante (docente ou discente) a pesquisadora inicialmente se apresentou enviando uma carta de apresentação, esclarecendo os objetivos e explanando sobre a importância do estudo, sobretudo para a Educação para a Sustentabilidade. Após o retorno positivo, foi solicitado a cada um dos entrevistados uma data e um horário de disponibilidade. Em seguida, com o auxílio da ferramenta Google Agenda, era realizado o agendamento da entrevista e enviado para o *e-mail* do participante; tal *e-mail* já continha o *link* de acesso para a videochamada via ferramenta Google Meet, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do roteiro de perguntas semiestruturadas para compreender os pontos de vistas de docentes e discentes dos programas *stricto sensu* de Administração acerca do ensino de sustentabilidade.

Ao iniciar as entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora pedia a permissão para realizar a gravação, que foi aprovada pelos entrevistados sem maiores dificuldades. Depois desse momento, iniciava-se a aplicação do roteiro de entrevista, este que ocorreu de forma equilibrada e até descontraída. No que diz respeito ao tempo de duração das entrevistas, com os docentes foi utilizado em torno de uma hora para cada, e para os discentes o tempo médio foi de trinta minutos.

Importante destacar que todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos devem ser submetidos ao Sistema CEP/CONEP por meio da Plataforma Brasil, sendo assim, os roteiros desta pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética, cujo parecer substanciado é de nº 3.573.766, e estão cadastrados na PROPPG/UEL sob nº 11769.

Posterior à realização da coleta de dados, ocorre a análise dos dados, que de acordo com John Creswell (2010) a análise de dados qualitativos envolve diferentes avaliações desses dados, o que deve levar os pesquisadores a extrair deles os significados. Isso se dá por meio de uma análise diferenciada e aprofundada da compreensão e representação desses dados para uma interpretação mais

ampla de seu significado, um processo reflexivo que o autor acredita ser uma análise contínua que deve ser realizada simultaneamente com a coleta, interpretação e redação de relatórios.

Para esta pesquisa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bergea (2006) para a análise das ementas das disciplinas e suas respectivas bibliografias, dos seis cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração objeto deste estudo. Foram exploradas 26 disciplinas da grade curricular; de acordo com Bardin (2010) as três etapas para análise são: a) pré-análise do conteúdo; b) exploração do conteúdo; e c) tratamento do conteúdo propriamente dito.

Análise dos resultados

Analisando de modo específico as 26 disciplinas é possível notar que os termos inovação e sustentabilidade aparecem no título de cinco IES (UFCG; UNIR; UEL; UNICAMP; UNAMA), exceto a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) que não apresenta os termos em destaque. Em seguida, tem-se os termos organização e sustentabilidade presente em quatro instituições (UEL; UNOESC; UNIR; UNAMA), com ausência da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) do *campus* de Limeira, São Paulo.

Assim como, o vocábulo empreendedorismo e inovação é exibido apenas nos títulos das disciplinas das instituições UNOESC e UFCG. Da mesma forma que a expressão desenvolvimento sustentável é evidenciada na disciplina da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) do *campus* de Limeira, São Paulo, e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Por meio do *software* Iramuteq também foi possível relacionar as bibliografias utilizadas nas disciplinas selecionadas em relação às seis instituições de ensino superior em estudo. Com base na contagem de maior frequência dos nomes dos autores, o *software* apresentou 15 nomes, tal relação está representada no Quadro 2, contendo as respectivas IES e os autores mais citados.

Quadro 2 – Relação das referências que aparecem com maior frequência.

| Autor(a) | UFCG | UNAMA | UNIR | UNICAMP | UEL | UNOESC |
|------------------------|------|-------|------|---------|-----|--------|
| José Carlos Barbieri | | | | | | |
| Archie B. Carroll | | | | | | |
| Timothy J. Foxon | | | | | | |
| Thomas N. Gladwin | | | | | | |
| Stuart L. Hart | | | | | | |
| James J. Kennelly | | | | | | |
| Tara-Shelomith Krause | | | | | | |
| Philippe P. Layrargues | | | | | | |
| Arthur P. J. Mol | | | | | | |
| Sudman Seymour | | | | | | |
| David J. Teece | | | | | | |
| Joe Tidd | | | | | | |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com base nos resultados sintetizados no Quadro 2, é evidenciado que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) são as instituições que apresentaram similaridade na relação da bibliografia utilizada nas ementas de suas estruturas curriculares. Em seguida, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) possui cinco similaridades, enquanto a Universidade da Amazônia (UNAMA) e também a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) apresentaram apenas três conformidades em relação aos autores supracitados. E por último, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) exibiu duas equivalências.

Vale ressaltar que foram identificadas citações múltiplas de um mesmo autor em uma mesma instituição de ensino superior, ou até mesmo dentro da mesma disciplina. Isto está ligado ao fato de cada professor ter seu próprio posicionamento em relação à corrente filosófica empregada, fazendo assim, que escolham dentre os pesquisadores de sua linha de pesquisa.

Em síntese, todas as 26 disciplinas em estudo apresentaram em seus títulos ou ementas a sustentabilidade, e seu conteúdo era abordado como principal. Estas disciplinas retratam as ênfases da sustentabilidade relacionadas à inovação, à organização, a estratégias e ao empreendedorismo, e ao

desenvolvimento sustentável. Exibindo que a temática da sustentabilidade nos conteúdos disciplinares está inserida de forma essencial, o que corrobora para o ensino da sustentabilidade.

A análise dos resultados é fundamentada nas seis instituições de ensino (IES) aqui destacadas no Quadro 1, sendo elas: UEL, UFCG, UNAMA, UNICAMP, UNIR e UNOESC. Das mencionadas, apenas UNAMA e UNOESC são universidades privadas, as demais são públicas. Tal relação não teve importância na análise dos resultados, porque em nenhuma fala dos entrevistados foi identificado diferença por ser pública ou privada.

No que se refere à formação dos docentes, foi verificado que dez dos docentes entrevistados relataram a formação inicial em Administração, e dentre esses, oito apresentaram formação de mestrado e doutorado na mesma área. O que aponta ainda que, em sua maioria, os docentes que estão à frente da temática da sustentabilidade têm sua formação e base em Administração.

Logo, dos 31 entrevistados, 21 possuem graduação em Administração, mas no restante foi identificada uma variedade na formação dos docentes e discentes, reforçando que a sustentabilidade pode ser estudada em múltiplos ângulos e inúmeras áreas.

Para relacionar a bibliografia utilizada nas disciplinas associadas à sustentabilidade, usou-se

a ferramenta do *software* Iramuteq; foram apresentadas as referências com maior taxa de repetição, segundo as ementas de cada uma das 26 disciplinas identificadas. Com isso, obteve-se o Quadro 2, nele foi evidenciado que a maior similaridade nas bibliografias estava presente entre a UEL e a UFCG. As demais também apresentaram semelhanças, no entanto em menor número. Vale ressaltar que foi observada ainda a influência das correntes filosóficas praticadas por cada docente, isto é, o professor é responsável por escolher as referências bibliográficas que serão utilizadas em sua disciplina.

A respeito de quais estratégias de ensino foram identificadas nas entrevistas, o *software* Iramuteq listou as palavras com maior taxa de repetição: Expositiva, Estudos de Caso, Debates, Metodologia Ativa, Apresentações, Seminários, Discussões, Palestras e Visitas. Em vista disso, foram confirmadas as metodologias mais referenciadas com as mencionadas na fundamentação teórica do estudo: metodologia ativa, aulas expositivas, debates, estudos de casos, seminários, visitas e palestras, como estratégias de ensino para a Educação para a Sustentabilidade (EpS).

É preciso mencionar a respeito da análise do conceito do termo sustentabilidade. Tal questionamento foi feito para os docentes entrevistados, e embora alguns mencionassem que era discutida no âmbito da governança, ou então que a discussão era de forma crítica, em todas as respostas foi possível identificar a presença do conceito do TBL, ou tripé da sustentabilidade.

O *Triple bottom line* (TBL) é uma construção relacionada à sustentabilidade que foi elaborada por Elkington (1997). Orientado pela sustentabilidade, o TBL fornece uma estrutura para medir o desempenho do negócio e o sucesso da organização por meio de três pilares: econômico, social e ambiental (Goel, 2010). Em essência, o TBL expressa a expansão da agenda ambiental de uma forma que integra as linhas econômicas e sociais (Elkington, 1997).

Desta forma, o conceito da sustentabilidade foi investigado para que fosse identificada a contextualização da sustentabilidade que cada docente

utiliza em suas disciplinas. E, com isto, interpretar o quinto e último objetivo específico, que foi entender a percepção dos docentes e discentes sobre a EpS, fundamentado na teoria da AT.

Em primeiro lugar, é preciso compreender o contexto da EpS, que, de acordo com Silva *et al.* (2013), a EpS tem a capacidade de possibilitar mudanças em uma sociedade que carece de reflexão e ação. É uma tentativa de ajudar a moldar a moral, o caráter e os valores em direção a um futuro mais consciente para o indivíduo. É por meio da educação que atitudes e ações são transformadas e a mudança é implementada.

Para Gottlieb *et al.* (2011), a essência da EpS é o reconhecimento de que as questões ambientais, sociais e econômicas estão inevitavelmente interligadas e requerem uma abordagem mais abrangente. Essa educação, então, vai além da disseminação do conhecimento sobre o meio ambiente, pois busca conscientizar e estimular a reflexão crítica sobre os estilos de vida atuais e suas consequências, levando em consideração as realidades sociais e econômicas em que está inserido.

Silva e Corrêa (2012) confirmam que a sustentabilidade representa uma nova forma de pensar e, para replicar isso, a EpS desempenha um papel importante na conscientização e no estímulo à busca de soluções para os problemas sociais. Sendo assim, presencia-se o pensamento reflexivo nas falas dos docentes e discentes em relação ao ensino da sustentabilidade.

Portanto, a Aprendizagem Transformadora pode transformar o hábito mental do indivíduo, tornando-o consciente para refletir criticamente na maneira como se observa outros grupos que não são pertencentes a ele. Assim, Mezirow (2010) comenta que não fazemos mudanças transformadoras na maneira como aprendemos, desde que o que aprendemos se encaixe confortavelmente em nossos quadros de referência existentes.

Em síntese, a AT é o processo de efetuar mudanças em um quadro de referência. Os adultos adquiriram um corpo coerente de experiências (associações, conceitos, valores, sentimentos e respostas condicionadas) – quadros de referência que

definem seu mundo ao redor. Estes quadros são as estruturas de suposições, através das quais se entende as experiências. Eles moldam e delimitam seletivamente as expectativas, percepções, cognição e sentimentos, em outras palavras, definem a “linha de ação” (Cranton, 1994).

Uma vez definida esta linha, o sujeito passa automaticamente de uma atividade específica (mental ou comportamental) para outra. Um indivíduo possui forte tendência a rejeitar ideias que não se encaixam em seus preceitos, rotulando-as como indignas de consideração (absurdas, irrelevantes ou estranhas), ou melhor, é o processo de efetuar mudanças em um quadro de referência. Quando as circunstâncias permitem tais alterações, a AT ocorre em um quadro de referência que é mais inclusivo, autorreflexivo e integrador da experiência (Cranton, 1994).

Portanto, os educadores precisam entender que a AT pode levar várias formas que envolvem o reenquadramento objetivo ou subjetivo, isto é, a AT está enraizada na forma como os seres humanos se comunicam e é uma experiência comum de aprendizagem não preocupada exclusivamente com transformações pessoais significativas (Mezirow, 2003).

Sendo assim, com as questões do roteiro de entrevista (docente e discente), e apoio do *software* Iramuteq, obteve-se os recortes das transcrições das entrevistas semiestruturadas em que foram identificadas as percepções de professores e estudantes. Com isto, foi possível reconhecer a Educação para a Sustentabilidade sob a luz da teoria da Aprendizagem Transformadora, por meio das estratégias de ensino que os docentes aplicam em sala. E as falas dos discentes ratificavam a influência das metodologias, que em alguns casos usavam exemplos de seu cotidiano para demonstrar o aprendido.

Verifica-se que foi validado com as descrições dos entrevistados e, tanto alunos quanto professores, detalharam a utilização do pensamento reflexivo em discussões relacionadas à temática da sustentabilidade. Nestas argumentações, foram reconhecidas o fundamento principal da teoria da AT, em que o sujeito usa sua compreensão prévia para

determinar um novo entendimento ou revisão do significado para orientar a próxima ação.

Outro ponto que merece ênfase é, ao questionar os discentes se existia alguma divergência entre o que ele esperava que fosse ensinado, e o que realmente ocorreu. As respostas foram unânimes, todos avaliaram positivamente, e alguns alunos até relataram que suas expectativas foram superadas.

No roteiro de entrevista do docente, foi perguntado quais os desafios encontrados para discutir questões relacionadas à sustentabilidade dentro do programa de pós-graduação *stricto sensu*, e os principais relatos foram: a) Conexão entre a linha de pesquisa do docente e sustentabilidade; b) As organizações, sobretudo as de pequeno porte, ainda não contemplam a sustentabilidade como prioridade; c) A discussão do tema sustentabilidade de modo central nas dissertações, aliada aos interesses de pesquisa do discente; d) O não entendimento, por parte da sociedade, da importância da sustentabilidade, e não apenas como um adereço “verde”.

A última questão a ser abordada é no que diz respeito à trajetória dos alunos egressos dos programas destacados nesta pesquisa. Os docentes, em sua maioria, responderam que uma parcela significativa dos egressos está atuando na docência ou em grandes empresas da região. Ainda, dentre tais discentes, há os que optaram por continuar na área acadêmica, ingressando no doutorado. Nesse sentido, os estudantes citaram como perspectiva de trabalho, após a finalização do curso, os mesmos interesses em seguir carreira acadêmica (docência e doutorado), assim como trabalhar em potenciais organizações de suas regiões.

Conclusão

A sustentabilidade não possui um significado único e consensual, sua definição envolve diferentes ideologias assegurada por diversos tipos de conhecimento, valores e filosofia. Deste modo, a Educação para a Sustentabilidade tem o intuito de possibilitar a reflexão e ação dos indivíduos sobre essa variedade de significados.

A EpS se relaciona com as necessidades de docentes e discentes, porém mais centrada no aluno ou no desenvolvimento do indivíduo como um todo. Sua ênfase está no aprendizado e não no ensino, de modo a ser orientada para o processo de aprendizagem, tornando-se engajada e participativa.

Logo, foram analisadas as disciplinas dos programas que envolvem a temática da sustentabilidade, dentre elas, foram exploradas as referências bibliográficas contidas nas ementas, além da formação dos docentes que aceitaram o convite de participação da entrevista semiestruturada. Em um segundo momento foram realizadas (remotamente) 31 entrevistas, entre docentes e discentes. As entrevistas foram transcritas com o suporte do *software* Transcribe, e a análise de conteúdo de Bardin (2010) foi executada com o apoio do Iramuteq.

Portanto, a Educação para a Sustentabilidade, fundamentada na Aprendizagem Transformadora, foi identificada nas entrevistas por meio dos trechos em que eram retratadas as estratégias de ensinamentos, as discussões sobre a sustentabilidade e quanto à construção de conhecimento acerca da temática. Destaca-se que as explicações sobre as discussões do tema nas IES, vindas dos docentes, foram mais detalhadas e enriquecidas com exemplos de vivência situacionais. Enquanto nos relatos dos discentes foi mais elucidado metodologias das quais os docentes aplicavam; conseqüentemente, o aprendizado também foi perceptível pelas citações.

De acordo com as entrevistas realizadas nesta pesquisa, percebe-se que os discentes foram estimulados a refletirem criticamente, isto é, a EpS promove o pensamento criticamente reflexivo. E uma estratégia de ensino eficaz depende de quão bem o docente pode criar uma situação em que os estudantes se tornem criticamente reflexivos de suposições, sendo empáticos e abertos a outras perspectivas, além de estarem dispostos a ouvir e buscar um termo comum ou uma síntese de diferentes pontos de vista. Para, então, realizarem uma tentativa de melhor julgamento para orientar a ação. Essas condições favorecem a EpS apoiada na AT.

Ressalta-se que esta pesquisa levou um tempo para ser concluída, e em 2022 a Universidade

Estadual de Londrina iniciou uma turma de mestrado já com a sua nova área de concentração (Organização, Gestão e Sociedade). O programa de pós-graduação, em seu endereço eletrônico, deixa explânado que não será desconsiderada a sustentabilidade, mas que será abordada de modo transversal nas disciplinas, em projetos de pesquisas e outras atividades. No entanto, isto não impacta nos resultados apresentados neste estudo, pois o recorte das entrevistas ocorreu antes de tal alteração.

Em virtude dos fatos mencionados, entende-se que a Aprendizagem Transformadora não é um complemento, e sim, o fundamento para uma Educação para a Sustentabilidade de forma a propiciar que o estudante se torne um pensador mais autônomo ao aprender a negociar seus próprios valores, significados e propósitos, em vez de agir acriticamente os dos outros. Essa compreensão da natureza da Aprendizagem Transformadora fornece ao professor uma razão para selecionar metodologias apropriadas para um processo que envolve a transformação de quadros de referência por meio da reflexão crítica.

A AT requer uma forma de educação diferenciada, em outras palavras, para se tornar significativo, o aprendizado requer que novas informações sejam incorporadas pelo aprendiz em um quadro de referência já bem desenvolvido, um processo ativo envolvendo pensamento, sentimentos e disposição. O discente também poderá ter que ser ajudado a transformar seu quadro de referência para entender completamente a experiência.

Para facilitar a Aprendizagem Transformadora, os docentes devem ajudar os estudantes a se tornarem conscientes e críticos de seus próprios pressupostos e dos outros. Os alunos precisam praticar o reconhecimento de quadros de referência e usar sua imaginação para redefinir os problemas de uma perspectiva distinta. E por fim, os alunos precisam ser apoiados a participar efetivamente do discurso. O discurso é necessário para validar o que, e como se entende, ou para chegar a um melhor julgamento sobre uma crença. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo social, e o discurso torna-se central para fazer sentido.

Referências

- ACKERMANN, E. Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, v. 5, n. 3, p. 438, 2001.
- BANERJEE, S. B. Teaching Sustainability: a critical perspective. In: GALEA, C. (ed.). *Teaching business sustainability: from theory to practice*. Sheffield: Routledge, 2004. p. 34-47.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERGEA, O. et al. Education for sustainability as a transformative learning process: a pedagogical experiment in EcoDesign doctoral education. *Journal of Cleaner Production*, v. 14, n. 15-16, p. 1431-1442, 2006.
- BRASIL. Serviços e Informações do Brasil. *Mestrado e Doutorado: Pós-graduação brasileira cresceu 48% na última década*. Brasília, DF: [Capes], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BRUNDIERS, K.; WIEK, A.; REDMAN, C. L. Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308-324. 2010.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Coleta de dados, programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil 2017 até 2019*. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/coleta-de-dados-programas-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil-2017>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- CARSON, R. *Silent spring*. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 1962.
- CHURCHMAN, C. W. Wicked problems. *Management Science*, 14(4), 141-42, 1967.
- CRANTON, P. Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. *Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA, 94104-1310, 1994.
- DAVIS, J. *Young children and the environment: early education for sustainability*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- DEDS, *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International implementation scheme*. Paris: Unesco, 2005
- ELKINGTON, J. *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. Oxford, UK: Capstone Publishing, 1997.
- FIEN, J.; TILBURY, D. The global challenge of sustainability. In: TILBURY, D.; FIEN, J.; STEVENSON, R. B. (ed.). *Education and sustainability: responding to the global challenge*. Gland: IUCN - The World Conservation Union, 2002. p. 1-12.
- GARRITY, E. J. Tragedy of the commons, business growth and the fundamental sustainability problem. *Sustainability*, Basel, v. 4, n. 10, p. 2443-2471, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3390/su4102443>
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOEL, P. Triple Bottom Line Reporting: An Analytical Approach for Corporate Sustainability. *Journal of Finance, Accounting and Management*, v. 1, n. 1, p. 27-42, 2010.
- GOTTLIEB, D.; VIGODA-GADOT, E.; HAIM, A.; KISSINGER, M. The ecological footprint as an educational tool for sustainability: a case study analysis in an Israeli public high school. *International Journal of Educational Development*, v. 31, p. 8, 2011.
- HAWKES, J. *The fourth pillar of sustainability: culture's essential role in public planning*. Melbourne: Cultural Development Network, 2001.
- KEARINS, K.; SPRINGETT, D. Educating for sustainability: developing critical skills. *Journal of Management Education*, v. 27, n. 2, p. 188-204, 2003.
- MERRIAM, S. B. Introduction to Qualitative Research. In: MERRIAM, S. B. (ed.). *Qualitative Research in Practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. *Learning in Adulthood: And Comprehensive Guide*. (2 Edition). San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

- MEZIROW, J. How critical reflection triggers transformative learning. In: MEZIROW, J. (ed.). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 1-20.
- MEZIROW, J. On critical reflection. *Adult education quarterly*, London, v. 48, n. 3, p. 185-198, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MEZIROW, J. Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, Thousand Oaks, v. 1, n. 1, p. 58-63, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- MEZIROW, J. Transformative Learning Theory. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. (ed.). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. p. 18-32.
- MEZIROW, J.; MARSICK, V. *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, 1978.
- RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 76-97.
- SILVA, M. E. da; CORRÊA, A. P. M. A prática responsável e as estruturas curriculares das instituições de ensino superior do Recife/PE no curso de Administração sob a ótica da educação para a sustentabilidade. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 77-109, 2012.
- SILVA, M. E. D.; CZYKIEL, R.; FIGUEIRÓ, P. S.; SANTOS, W. S. F.; GALVÃO, U. P. Um espelho, um reflexo! A educação para a sustentabilidade como subsídio para uma tomada de decisão consciente do administrador. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 154-182, 2013.
- SPRINGETT, D. Education for sustainability in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. *Business Strategy and the Environment*, v. 14, n. 3, p. 146-159, 2005.
- STABLES, A. The unsustainability imperative? Problems with 'sustainability' and 'sustainable development' as regulative ideals. *Environmental Education Research*, v. 19, n. 2, p. 177-186, 2013.
- TAYLOR, E. W. Fostering Transformative Learning. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. (ed.). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 3-17, 2010.
- THOMAS, I.; HERGARTY, K.; HOLDSWORTH, S. The education for sustainability jig-saw puzzle: Implementation in universities. *Creative Education*, v. 3, n. 6, p. 840-846, 2012. DOI: 10.4236/ce.2012.326125.
- TILBURY, D.; WORTMAN, D. *Engaging people in sustainability*. Switzerland: World Conservation Union, 2004.
- UN-RIO. *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio+20*. 1992.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Conferência inter-governamental sobre educação ambiental - Tbilisi*. 1977.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Década de educação para o desenvolvimento sustentável das Nações Unidas (2005-2014): Regime de implementação internacional*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- WALS, A. E.; BLEWITT, J. Third-wave sustainability in higher education: Some (inter) national trends and developments. In: JONES, P.; SELBY, D.; STERLING, S. (ed.). *Sustainability education: Perspectives and practice across higher education* (p. 55-74). London: Earthscan Publishing, 2010.
- WCED, Special Working Session. World commission on environment and development. *Our common future*, v. 17, n. 1, p. 1-91, 1987.
- WRIGHT, T.; HORST, N. Exploring the ambiguity: what faculty leaders really think of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in higher education*, v. 14, n. 2, p. 209-227, 2013.

Recebido em: 19 jun. 2024

Aceito em: 30 out. 2025

