UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES

RAISSA ALVARES DE MATOS MIRANDA

A percepção da academia e profissionais sobre a relação entre a formação e as práticas de
gestão do Desenvolvimento Sustentável no Brasil

Orientador: Profa. Dra. Sonia Valle Walter Borges de Oliveira

Ribeirão Preto

2018

Prof. Dr. Vahan Agopyan
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Dante Pinheiro Martinelli
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof. Dr. Marcio Mattos Borges de Oliveira
Chefe do Departamento de Administração

RAISSA ALVARES DE MATOS MIRANDA

A percepção da academia e profissionais sobre a relação entre a formação e as práticas de
gestão do Desenvolvimento Sustentável no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Administração de Organizações da Faculdade de
Economia, Administração e Contabilidade de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para
qualificação da obtenção do título de Doutor em
Ciências.

Orientador: Profa. Dra. Sonia Valle Walter Borges de
Oliveira

Ribeirão Preto

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Miranda, Raissa Alvares de Matos

A percepção da academia e profissionais sobre a relação entre a formação e as práticas de gestão do Desenvolvimento Sustentável no Brasil, 2018.

287 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis de Ribeirão Preto. Área de concentração: Administração das Organizações.

Orientador: Oliveira, Sonia Valle Walter Borges de

1. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 2. Ensino em Administração. 3. Práticas do Desenvolvimento Sustentável.

Dedicatória

Dedico a Claudio, Ian e Catherina

Agradeço a Deus, primeiramente por sempre me dar forças para não desistir, quando me faltavam forças, especialmente neste final.

Agradeço a meu marido que conseguiu suportar meu mau humor, especialmente no pós-parto, que meus surtos eram constantes, devido à grande ansiedade causada pelo final da tese e uma nova vida que estávamos enfrentando com alegrias, mas também com desafios. Além de seu empenho em “rodar” meus dados estatísticos.

Agradeço ao Ian, meu filho mais velho que sempre tentou entender, da melhor forma, minhas ausências e impaciências em auxiliar em suas atividades.

Agradeço a Catherina, o milagre que aconteceu em minha vida, que precisou ter os cuidados de outras pessoas em seus primeiros meses de vida, para me auxiliar a terminar esta tese.

Agradeço aos meus amigos que sempre me deram forças para não desistir: Maria Gabriela Montanari, Marcia Mafra, Maira Assaf Andere, Andreza Ribeiro, João Paulo Rezende, Elisaabeth Vendramin, Leandro Torres, Marcos Matos, Lara Liboni, Vanessa Cenedezi, Helena Bordignon.

Agradeço a minha terapeuta Renata Junqueira, por ter me mostrado que sou mais forte do que eu acredito.

Agradeço aos grupos de apoio de mães “Mamães da Vida Real”, por me dar apoio e suporte as várias vezes que pensei em desistir.

Agradeço também as meus amigos e colegas de empreitada que tanto me auxiliaram na qualificação e melhoria deste trabalho: Luciana Cezarino e Charbel.

Agradeço a minha orientadora que sempre foi uma mãe, e me apoiou em todos os momentos, em especial quando eu mudei de forma repentina todo o projeto de tese.

Agradeço aos coordenadores, docentes e profissionais que me auxiliaram nos pré-testes dos questionários e também à aqueles que mesmo de forma anônima dedicaram seu tempo para responder ao questionário.

Obrigada a todos que contribuíram de alguma forma para o resultado deste trabalho!

"Seja a mudança que quer ver no mundo" (Gandhi)

RESUMO

MIRANDA, R. A. A. **A percepção da academia e profissionais sobre a relação entre a formação e as práticas de gestão do Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

O objetivo deste trabalho é elucidar a relação da percepção dos docentes e profissionais sobre as competências para o Desenvolvimento Sustentável Corporativo (DSC), comparando o que é ensinado nos cursos de administração ao que é necessário na prática, em relação às competências para o Desenvolvimento Sustentável (DS), em organizações no Brasil. Levando em consideração o conceito de DSC e o *Triple Bottom Line* (TBL), existem competências específicas para a gestão deste DS: competências organizacionais (ligadas ao DSC, por meio de estratégias para alcançar o conceito de TBL de DS); competências distintivas (que abrangem as competências em cada uma das dimensões do TBL) e competências foco (que abordam as dimensões em conjunto) e ainda ter a formação em competências individuais (abrangidas normalmente nos cursos de administração de forma geral), para conseguir conjuntamente com as competências desenvolvidas pela organização melhor gerir os objetivos do DS. Para tanto é necessário a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) inserida em conteúdos dos cursos de administração, e que tem como objetivo o enfoque em se construir uma sociedade que se desenvolva de maneira sustentável, preparando profissionais que conheçam gestão para atuarem em organizações de diferentes maneiras em busca do desenvolvimento sem prejudicar o ambiente para que ele se mantenha para gerações futuras. Assim, para se alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa foi efetuada uma pesquisa de levantamento por amostragem (amostra por conveniência) com profissionais do DS nas organizações brasileiras; e com coordenadores de curso e docentes, ainda houve a pesquisa documental por meio de uma análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planos de ensino, grades curriculares e ementas de cursos de administração com notas quatro e cinco no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e/ou signatários do *Principles for Responsible Management Education* (PRME); a terceira etapa se constituiu da comparação dos dados obtidos nestas duas etapas anteriores e finalmente a etapa quatro que relacionou todas as etapas para responder o objetivo geral do trabalho. Dentre os principais resultados obtidos têm-se que há concordância entre os docentes e profissionais no que tange ao conceito de DS, ambos percebem o TBL como principal; no entanto quando comparados com os conteúdos encontrados nos documentos analisados a maioria destes não possuem a abordagem TBL, mas tendem a ter mais assuntos relacionados à dimensão ambiental, que acaba por coincidir com a maior área de atuação dos profissionais que responderam a esta pesquisa; sobre a abordagem dada ao DS, todos concordam que o mesmo deve estar diretamente ligado às estratégias das organizações. Apesar destas concordâncias, o que ocorre nas organizações ainda está distante da visão dos acadêmicos. O outro resultado importante deste trabalho é que os profissionais e acadêmicos concordam que o administrador precisa saber trabalhar de forma interdisciplinar, unindo questões financeiras, ambientais e sociais; ter pensamento sistêmico; conhecer o modelo do TBL e ter resiliência, dentre as competências do profissional. Já em relação às competências distintivas, ambos concordam que as mais importantes estão relacionadas à dimensão social; e sobre as competências foco, ambos concordam que as mais importantes estão relacionadas a abordar o TBL de forma completa e sempre voltado ao benefício de todos os *stakeholders*. Baseando-se nestes resultados foram propostos modelos de melhoria do EDS para os cursos de administração.

Palavras-chave: *Triple Bottom Line*; competências; Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

MIRANDA, R. A. A. **Professionals vs Academy: the perception about the relationship between education for sustainable development in bachelor degree in business management courses and the sustainable development management practices in Brazilian organizations.** 2015. 287 f. Tese (Doutorado) - Faculdade Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

The objective of this research is to elucidate the relationship between academia's and professionals' perceptions of the competencies for Corporate Sustainable Development (CSD), comparing what is taught in management courses to what is needed in practice in Brazilian organizations. Regarding the concept of CSD and the Triple Bottom Line (TBL), there are specific competences for the Sustainable Development (SD) management: organizational competences (linked to the CSD, through strategies to achieve the SD concept of TBL); distinctive competences (covering competences in each of the TBL dimensions) and focus competences (which address the dimensions together) and still have the individual competences (usually discussed in management courses) to better manage the CSD together with the competences developed by the organizations. Hence it is necessary the Education for Sustainable Development (ESD) inserted in the contents of the management courses, and that aims to focus on building a society that develops in a sustainable way, preparing professionals who know management to work in organizations in different ways in order to develop without harming the environment so that it remains for future generations. Thus, to achieve the proposed objective, this research was developed in four stages: the first with the professionals who work with the SD in organizations, through a sampling survey (convenience sampling). The second with the academy, including the course coordinators and faculty in a survey research and a documentary research through a content analysis of the pedagogical documentation from management courses with grades four and five in the National Student Performance Examination (ENADE) and/or signatories of Principles for Responsible Management Education (PRME). The third stage was the comparison of the data obtained in these two previous steps. The fourth step aimed to answer the core objective of the research. Among the main results, there is an agreement between the faculty and professionals concerning the concept of SD, both perceived the TBL as most important concept. However, when compared to the contents found in the documents analyzed most of these do not have the TBL approach, but the environmental dimension, which corresponded to the area of activity of the most professionals who answered this research. On the approach given to the SD, everyone agrees that the same should be directly linked to the strategies of the organizations. Despite these consensus, what happens in organizations is still far from the vision of the faculty. The other important result is that the professionals and faculty agree that the manager needs to know how to work interdisciplinary, uniting financial, environmental and social issues; to think in a systemic way; to understand the TBL and to be resilient, among the professional competences. About the distinctive competences, both agree that the most important ones are related to the social dimension. And on the focus competences both agree that the most important ones are related to addressing the TBL in a complete means and always focused to the benefit of all stakeholders. Based on these results, it was proposed models to improve the ESD for the management courses.

Key-words: Triple Bottom Line; competences; Education for Sustainable Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Problema de Pesquisa.....	22
Figura 2 - Convergências do TBL pela Classificação dos termos de DS	42
Figura 3 - Modelo conceitual para a Integração do DSC nas práticas organizacionais.....	50
Figura 4 – Indicadores na Abordagem do TBL	51
Figura 5 – Modelo de Competências Humanas para o desempenho profissional	56
Figura 6 – Competências e Desenvolvimento Sustentável	62
Figura 7 – Estratégia transformativa concomitante das abordagens da pesquisa	99
Figura 8 – Resumo da metodologia e estruturação da Pesquisa	100
Figura 9 – Processo de análise dos dados no NVIVO 11 PRO.....	105
Figura 10 – Documentos analisados para a pesquisa de análise de conteúdo.....	118
Figura 11 – Tipos de bibliografia.....	138
Figura 12 – Ano das obras	139
Figura 13 – Graduação dos profissionais da amostra	151
Figura 14 – Áreas de especialização dos profissionais da amostra.....	152
Figura 15 – Áreas do Mestrado dos profissionais da amostra	152
Figura 16 – Cargos dos colaboradores da amostra	153
Figura 17 – Departamentos que os colaboradores atuam	154
Figura 18 – Ramos de atividade das organizações da amostra	155
Figura 19 – Fonte de geração de conhecimento em DS.....	157
Figura 20 – Áreas de Mestrado dos coordenadores da amostra.....	174
Figura 21 – Áreas de Doutorado dos coordenadores da amostra.....	174
Figura 22 – Cursos de Graduação dos docentes da amostra	180
Figura 23 – Especializações dos docentes da amostra.....	181
Figura 24 – Área de Mestrado dos docentes da amostra.....	181
Figura 25 – Área de Doutorado dos docentes da amostra.....	182
Figura 26 – Nuvem de palavras das disciplinas lecionadas pelos docentes da amostra	184
Figura 27 – Ensino de Disciplina específica de DS para o curso de administração	217
Figura 28 – Multidisciplinaridade para o DS no curso de Administração	220
Figura 29 – Interdisciplinaridade para o DS no curso de Administração	222
Figura 30 – Transdisciplinaridade para o DS nos cursos de administração.....	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre a ISO 14001e EMAS	37
Quadro 2 – Relação da Classificação e Termos orientados para o Desenvolvimento Sustentável	43
Quadro 3 – Direcionadores Externos, influenciadores nas práticas do TBL	45
Quadro 4 – Barreiras Internas para o TBL	47
Quadro 5 – Conceitos de Competência	55
Quadro 6 – Conceitos de Competência Profissional	58
Quadro 7 – Relação de Competências para o DS	65
Quadro 8 – Pontos de reflexão para a EDS no ensino superior no mundo e no Brasil	72
Quadro 9 – Pontos de Reflexão em estudos sobre o DS no Ensino Superior	74
Quadro 10 - Resultados dos Trabalhos da inserção do Desenvolvimento Sustentável no Brasil em cursos na área de negócios	80
Quadro 11 – Assuntos estudados por dimensão do TBL	82
Quadro 12 – Relação de Conteúdos das DCNADM e o Desenvolvimento Sustentável	85
Quadro 13 - Estratégias de Ensino para Aplicação na EDS	87
Quadro 14 - Características das abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa.....	93
Quadro 15 - Etapas e respectivas técnicas da pesquisa	96
Quadro 16 – Resumo do protocolo de Análise de Conteúdo	106
Quadro 17 – Questões do levantamento ligadas ao tema do trabalho	107
Quadro 18 - Questão do levantamento para os docentes em relação à EDS	110
Quadro 19 – Questões sobre as competências para o DS.....	111
Quadro 20 – Questões sobre como os conteúdos são ministrados nos cursos de administração	112
Quadro 21 – Descrição dos cursos sem disciplinas relacionadas ao DS	119
Quadro 22 – Títulos das disciplinas da amostra	120
Quadro 23 – Palavras e expressões por dimensão nos Títulos	123
Quadro 24 - Palavras e expressões por dimensão nas ementas	127
Quadro 25 - Palavras e expressões por dimensão nos objetivos	131
Quadro 26 - Palavras e expressões por dimensão nos conteúdos.....	137
Quadro 27 – Nuvem de palavras do caráter (obrigatória ou optativa) de oferecimento dos cursos da amostra.....	142
Quadro 28 – Nuvem de palavras de IES Públicas e Privadas	143

Quadro 29 - Nuvem de palavras por Região da amostra	145
Quadro 30 – Nuvem de palavras das disciplinas de 2 e 4 créditos	148
Quadro 31 – Nuvens de palavras de acordo com a classificação em dimensões isoladas	149
Quadro 32 – Nuvens de palavras de acordo com a classificação de duas dimensões em conjunto.	149
Quadro 33 - Nuvens de palavras de acordo com a classificação das três dimensões em conjunto (TBL).....	150
Quadro 34 – Análise conjunta de resultados coordenadores	200
Quadro 35 – Quadro resumo teoria x resultados da pesquisa	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra IES signatárias PRME e ENADE	116
Tabela 2 – Amostra dos cursos selecionados	116
Tabela 3 – Distribuição dos cursos em IES Públicas e Privadas	117
Tabela 4 – Número de créditos pelo caráter de oferecimentos das disciplinas	119
Tabela 5 – Percentual de palavras nos Títulos das disciplinas	122
Tabela 6 – Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nos títulos das disciplinas	123
Tabela 7 – Percentual de palavras nas ementas das disciplinas	125
Tabela 8 - Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nas ementas das disciplinas	126
Tabela 9 - Percentual de palavras nos objetivos das disciplinas	129
Tabela 10 – Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nos objetivos das disciplinas	130
Tabela 11 – Verbos encontrados nos objetivos das disciplinas.....	132
Tabela 12 – Verbos encontrados nos objetivos das disciplinas.....	133
Tabela 13 – Percentual de palavras nos conteúdos das disciplinas	135
Tabela 14 - Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nos objetivos das disciplinas	136
Tabela 15 – Editoras dos livros mais utilizados nas disciplinas.....	139
Tabela 16 – Autores mais utilizados nas disciplinas	140
Tabela 17 – Grau de Correlação das variáveis que descrevem as disciplinas	141
Tabela 18 – Grau de correlação de similaridade de palavra entre as Regiões da amostra	144
Tabela 19 – Percentual de áreas de graduação contratados	158
Tabela 20 - Respostas da importância das competências profissionais pelos profissionais...	161
Tabela 21 – Preparação dos contratados pela visão dos profissionais – competências do profissional	164
Tabela 22 – Respostas dos profissionais da importância das competências distintivas.....	166
Tabela 23 – Preparação dos contratados pela visão dos profissionais – competências distintivas	168
Tabela 24 – Respostas dos profissionais da importância das competências foco	169
Tabela 25 – Preparação dos contratados pela visão dos profissionais – competências foco..	171
Tabela 26 – Regiões da amostra de coordenadores de curso	175

Tabela 27 – Respostas sobre a concordância da afirmação: “A instituição que ministro aulas no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável”.	176
Tabela 28 – Resposta sobre conceito de DS e clareza do conceito para a amostra de coordenadores.	177
Tabela 29 – Respostas sobre a maneira para relacionar os conteúdos de DS	179
Tabela 30 – Conteúdos de DS em disciplinas	180
Tabela 31 – Formação dos docentes nas Dimensões do TBL.	183
Tabela 32 – Tempo de docência dos docentes	183
Tabela 33 – Títulos das disciplinas lecionadas pelos docentes da amostra	185
Tabela 34 - Respostas sobre a concordância da afirmação: “A instituição que ministro aulas no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável”.	186
Tabela 35 – Respostas da importância das competências profissionais pelos docentes	190
Tabela 36 - Respostas da importância das competências distintivas pelos docentes.	192
Tabela 37 - Respostas da importância das competências foco pelos docentes	195
Tabela 38 – Respostas do Grau de importância da utilização das estratégias de ensino	199
Tabela 39 - Maneiras de relacionamento das disciplinas de DS	199
Tabela 40 – Comparação dos conceitos DS	204
Tabela 41 – Comparação das competências do profissional para o DS.	206
Tabela 42 – Comparação das competências distintivas	208
Tabela 43 – Ranking de todas as competências profissionais e docentes	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNADM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Administração

DS: Desenvolvimento Sustentável

DSC: Desenvolvimento Sustentável Corporativo

EDS: Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EIA: Estudo de Impacto Ambiental

EMAS: *Eco-Management and Audit Scheme*

ENADE: Exame Nacional de Desemepnho dos Estudantes

GRI: *Global Report Initiative*

IES: Instituição de Ensino Superior

ISE: Índice de Sustentabilidade Empresarial

ISO: *International Standard Organization*

OHSAS: *Occupational Health and Safety Assessment Series*

ONU: Organização das Nações Unidas

PBL: *Problem Based Learning*

PNEA: Política Nacional de Educação Ambiental

PRME: *Principles for Responsible Management Education*

PWC: *Price Waterhouse Coopers*

RIMA: Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente

RS: Responsabilidade Social

RSC: Responsabilidade Social Corporativa

SGA: Sistema de Gestão Ambiental

SOX: *Sarbanes-Oxley Act*

TBL: *Triple Bottom Line*

WBCSD: *World Business Council for Sustainable Development*

WCED: *World Comission on Environment and Development*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Justificativa da Pesquisa	23
1.2 Estrutura do Trabalho	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Desenvolvimento Sustentável Corporativo (DSC)	25
2.1.1 Dimensão Econômica.....	30
2.1.2 Dimensão Ambiental.....	34
2.1.3 Dimensão Social.....	38
2.1.4 Inter-relação das dimensões	41
2.1.5 Fatores para a prática do TBL nas organizações	43
2.2 Formação de competências para o Desenvolvimento Sustentável	54
2.2.1 Conceitos de Competência.....	54
2.2.2 Competências para o Desenvolvimento Sustentável.....	59
2.3 Desenvolvimento Sustentável no Ensino Superior	66
2.3.1 Educação para Desenvolvimento Sustentável no ensino superior no mundo e no Brasil.....	66
2.3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável no curso de Administração	75
3 MÉTODO DE PESQUISA	89
3.1 Natureza da Pesquisa	90
3.2 Abordagem da Pesquisa.....	91
3.3 Procedimento de Pesquisa	94
3.4 Instrumentos de Coleta e análise de Dados.....	101
3.4.1 Questionário para o levantamento junto aos profissionais nas organizações	101
3.4.2 Instrumentos de coleta de dados junto às IES	103
4. DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA.....	115

4.1	Descrição e Análise dos Dados da Análise de Conteúdo	115
4.1.1	<i>Descrição da Amostra para a análise de conteúdo.....</i>	<i>115</i>
4.2.2	<i>Análise de conteúdo dos documentos</i>	<i>120</i>
4.3	Descrição e Análise dos Dados do Levantamento	150
4.3.1	<i>Profissionais que atuam com DS.....</i>	<i>150</i>
4.3.2	<i>Coordenadores de curso de Administração</i>	<i>173</i>
4.3.3	<i>Docentes de disciplinas de DS do curso de Administração</i>	<i>180</i>
4.4	Análise conjunta da pesquisa da análise de conteúdo e levantamento.....	200
4.4.1	<i>Análise Coordenadores X Docentes X Análise de Conteúdo</i>	<i>200</i>
4.4.2	<i>Análise Coordenadores X Docentes X Profissionais X Análise de Conteúdo.....</i>	<i>204</i>
4.5	Proposta de Modelo de Melhoria da EDS no curso de Administração	213
4.5.1	<i>Disciplinas específicas.....</i>	<i>217</i>
4.5.2	<i>Aplicação da Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade</i>	<i>219</i>
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
5.1	Limitações da Pesquisa	231
5.2	Sugestão de Pesquisas Futuras	231
	REFERÊNCIAS	233
	APÊNDICE A – CARTA ENVIADA POR EMAILS AOS COORDENADORES DE CURSO.....	249
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS.....	251
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	261
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DE TEMAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO...	271

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o desenvolvimento sustentável existe desde a revolução industrial, com a introdução de indústrias na sociedade com vistas à lucratividade e desenvolvimento econômico. Este fato acabou por intervir nas relações na sociedade, e por consequência no meio ambiente. Os principais impactos causados por esta mudança foram a depredação do meio ambiente e o início do processo de alterações climáticas, por exemplo, além de grande utilização de recursos naturais sem preocupação com sua possível extinção, entre outros, pois as condições de melhoria de vida na sociedade e consequente crescimento da população acabaram por causar a necessidade de novos investimentos em produção (PITTON, 2009).

Desta forma, desde então há esta preocupação com o ambiente em torno destas organizações, porém não se pode deixar de pensar que as próprias organizações são parte do ambiente que elas se encontram. Além disso, não apenas questões ecológicas estão inseridas neste ambiente, há também a questão ligada às relações sociais, principalmente a de trabalho, em que existe ainda exploração da mão de obra; outro ponto é quando se pensa em lucratividade das organizações, se pensa também na questão da transparência de suas operações financeiras, pois de alguma forma, dados distorcidos podem ocasionar, grandes problemas sociais, que também estão incluídos nas questões de Desenvolvimento Sustentável (DS).

O termo Desenvolvimento Sustentável evolui com cada nova alteração que as organizações exercem sobre o meio que estão inseridas. Nos anos 1960, o conceito era ligado à percepção que a natureza possuía recursos limitados; nos 1970, a interrupção da produção e do desenvolvimento precisaria acontecer até que se conhecesse a limitação do ambiente. Nos anos 1980, compreende-se que pode haver um desenvolvimento econômico sem a degradação do meio ambiente e a partir dos anos 1990 em diante, entende-se que a conservação do ambiente deve ser um trabalho de esforço conjunto entre a sociedade, o Estado e o mercado (SACHS, 1993; SACHS, 2007; BACHA; SANTOS; SCHAUM, 2010).

Mesmo assim, este termo possui inúmeras definições e interpretações (BONNETT, 2002), entretanto todas elas remetem ao conceito do *Triple Bottom Line* (TBL) criado por John Elkington em 1999, que trata do desenvolvimento econômico, responsabilidade social e gestão ambiental (BACHA; SANTOS; SCHAUM, 2010), justamente esta visão que teve início a partir de 1987, por meio da Comissão de Brundtland do *World Commission on Environment and Development* (WCED): "[...] desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades".

Este modelo de tripé envolvendo o conceito de DS trouxe uma melhor visão para as organizações no sentido de auxiliá-las a melhor gerir suas operações. Neste sentido, as organizações desde então iniciaram um esforço em se enquadrar neste conceito para conseguir a integração dos fatores sociais e ambientais com as considerações econômicas (WORLD RESOURCES INSTITUTE AND THE ASPEN INSTITUTE INITIATIVE FOR SOCIAL INNOVATION THROUGH BUSINESS, 2001; BACHA; SANTOS; SCHAUM, 2010; WU et al., 2010) e também possuir profissionais dentro destas empresas que sejam competentes para lidar com as atividades requeridas pelo DS.

Desta forma, estes profissionais precisam ter determinadas competências que permitam gerir da melhor forma estas questões relacionadas ao DS. Competência ainda é um termo aberto à discussão na área de negócios, definido de maneira mais simplificada como conhecimentos, habilidades, atitudes dos indivíduos.

Levando em consideração o conceito de Desenvolvimento Sustentável Corporativo (DSC), e considerando o TBL, existem competências específicas denominadas por Munck, Galleli e Souza (2013) para tal, são elas: competências organizacionais (ligadas ao DSC, por meio de estratégias para alcançar o conceito de TBL de DS); competências distintivas (que abrangem as competências em cada uma das dimensões do TBL) e competências foco (que abordam as dimensões em conjunto) e para que um profissional atue na gestão do DS em uma organização, ele precisa ter a formação em competências individuais, para conseguir conjuntamente com as competências desenvolvidas pela organização melhor gerir os objetivos do DS.

Uma das fontes de aquisição desta formação pode ser as Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de seus cursos, e estes cursos precisam apresentar aspectos relevantes que relacionem o mercado e a academia, pois estas competências ligadas ao DS são formadas por pelo menos estes dois elementos (HOLLILDAY, 2010), neste sentido, há na literatura o termo Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), tradução de *Education for Sustainable Development* e *Sustainability Education*. Não só na literatura, mas o enfoque em se construir uma sociedade que se desenvolva de maneira sustentável, traz a necessidade de se preparar profissionais que conheçam também de gestão para atuarem nas organizações de diferentes maneiras em busca deste desenvolvimento sem prejudicar o ambiente para que ele se mantenha para gerações futuras.

Deste modo, um dos cursos com perfil para a formação de gestores com competências para lidar com este campo pode ser o curso de administração, como visto nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), e ainda observado em trabalhos que relatam a história do curso

de administração no Brasil e no mundo (NICOLINI, 2003; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012; COELHO, 2006; BERTERO, 2006). A evolução do curso tem uma correlação positiva com a necessidade do mercado, pois o mercado necessita de um profissional que esteja preparado para lidar com as mudanças que ocorrem nas organizações e em seus ambientes (BAUER, 2008).

Este é o caso da EDS, pois houve uma ruptura na visão apenas econômica das organizações e a EDS abrange duas dimensões além da econômica, a social e a ambiental, já mencionadas pelo TBL (UNESCO, 2008; WU, 2010). Porém, como em várias áreas de negócios, há muito questionamento acerca dos ensinamentos dados nos cursos superiores. Há uma grande dicotomia entre a teoria e a prática. Perrenoud (1999), Schön (2000) e Bauer (2008) comentam sobre a grande discordância entre a formação do aluno e a prática profissional.

Para a formação deste profissional, no entanto, é necessário que a EDS seja integrada à grade curricular e ao pensamento sistêmico, ou seja, sendo abordado por toda a grade e não somente em pontos isolados, pois como Wu et al. (2010) mostram em sua pesquisa em 642 IES os temas relacionados ao conceito de DS são diversos em cursos de gestão, incluindo pós-graduação, tais como: ética, responsabilidade social corporativa, recursos naturais, energia, cultura e diversidade cultural, entendimento intercultural, mudança climática, paz e segurança humana e ecologia. Outros estudos também mostram a vastidão de termos implícitos no conceito do TBL do desenvolvimento sustentável como o de Bacha, Santos e Schaum (2010); Quental, Lourenço e Silva (2011); e Glavic e Lukman, (2007).

Nota-se que os temas relacionados à EDS, assim como o DS, são vastos, pois o primeiro deriva do segundo, e assim pode ser inserido em todas ou quase todas as disciplinas dos cursos de administração, inclusive porque as DCNs para o curso aconselham que sejam abordados temas contemporâneos e o DS é um tema contemporâneo na área de administração.

Todavia, o que é visto é que muitas organizações se preocupam com a gestão ambiental, um dos pilares do desenvolvimento sustentável e assim preferem profissionais de outras áreas (DEMAJOROVIC; SILVA, 2012; CHOENHERR, 2012), que possuem conhecimentos técnicos diferentes dos administradores. Inclusive as pesquisas acerca da EDS são feitas com engenheiros e estudantes da área de ecologia, tais como: Hanning, et al. (2012); Jones, Trier e Richards (2008).

Neste sentido, como há a criação de novas atividades dentro das organizações, para suprir as necessidades no que tange às práticas de DS, sejam estas práticas provenientes de pressões governamentais e da sociedade, ou iniciativas das empresas, o gestor que estará nesta função precisa ter competências para que estas práticas sejam bem-sucedidas.

Porém, coloca-se a seguinte dúvida, se o profissional da área de administração está preparado para assumir estas funções, ou o mercado ainda tem a preferência por outras áreas. Assim, para esta pesquisa tem-se a seguinte pergunta: “Qual a relação da percepção das competências necessárias para atuar no Desenvolvimento Sustentável Corporativo pela academia e profissionais no Brasil?”

Dessa forma, o objetivo geral que é elucidar a relação da percepção dos docentes e profissionais sobre as competências para o Desenvolvimento Sustentável Corporativo, ou seja, se o que é ensinado nos cursos de administração está relacionado ao que é necessário na prática, em relação às competências para o DS, em organizações no Brasil. A Figura 1 mostra a questão de pesquisa.

Figura 1 - Problema de Pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora

Para responder a este problema de pesquisa, são almejados os seguintes objetivos específicos:

- identificar a percepção dos profissionais em relação ao conceito do DS nas organizações brasileiras e as competências necessárias ao alcance dele;
- identificar a percepção do conceito de DS para os docentes e coordenadores dos cursos de administração;

- identificar a percepção das competências necessárias para o DSC pelos docentes;
- comparar a percepção sobre as competências para o DSC entre os docentes e profissionais;
- confrontar a percepção das competências apresentadas na pesquisa com as que os “recém-formados” estão preparados para atuar no DSC;
- verificar os assuntos abordados nas disciplinas relacionadas ao DS nos cursos de administração;
- confrontar a percepção das competências necessárias ao DSC pelos docentes e os assuntos abordados nas disciplinas.

1.1 Justificativa da Pesquisa

Pelo exposto anteriormente, percebe-se a estreita relação entre os conhecimentos adquiridos pelos administradores ao longo do curso e as necessidades do mercado de trabalho. Além disso, é evidente a necessidade de melhorar a formação dos administradores para conseguir ocupar estes postos, porém também é preciso entender a visão que o mercado possui dos profissionais da área de DS. Pois é sabido que toda empresa precisa pelo menos seguir legislações existentes e também possuir certificações para continuar a obter seus ganhos econômicos.

Então, é importante investigar de forma empírica como os cursos de administração estão adaptando a novas teorias organizacionais relacionadas ao DS para suportar a demanda do mercado e por outro lado, qual a aceitação do mercado em relação a profissionais com formação em administração.

Vale destacar que as DCNs não explicitam a necessidade de existir o assunto DS de maneira explícita nos cursos, contudo sabe-se que o DS é uma temática emergente e causada por mudanças na relação organizações, sociedade e meio ambiente. E ainda não existe trabalho semelhante ao que é proposto nesta pesquisa no Brasil e no mundo.

Assim é importante uma investigação empírica para identificar se há semelhanças ou diferenças na percepção das competências para o DS para os acadêmicos, coordenadores e docentes dos cursos de administração e os profissionais que atuam com DS.

Os resultados esperados podem contribuir tanto para estudos acadêmicos posteriores quanto para as práticas das empresas brasileiras. Além de contribuírem academicamente no que tange a reflexão das faculdades de administração no Brasil em relação a melhor preparar seus

egressos para o mercado de trabalho em temáticas novas. Pois, não se pode desconsiderar a visão de desenvolvimento e crescimento econômico no Brasil, que é considerado um país de economia emergente, apesar de ter apresentado problemas em relação a sua política em 2016 e 2017, a *Price Waterhouse Coopers* (PWC) (2017) inclusive discute em seu relatório de visão de longo prazo que até 2050 o Brasil estará na quinta posição entre as dez economias “top” do mundo.

Além disso, a PWC destaca que o Brasil para alcançar este patamar terá que se preocupar com o crescimento econômico sustentável, levando em consideração a sustentabilidade de forma ambiental e ser socialmente inclusivo, fatores que estão no conceito de TBL do DS. Estes países ainda terão que inovar em diversos processos de produção e operações com intuito de melhorar sua eficiência.

Desta forma, os resultados desta pesquisa podem contribuir em dois pontos principais: levantar nos gestores de desenvolvimento sustentável das empresas brasileiras, uma reflexão sobre como podem os profissionais em administração atuar nesta área e os professores e coordenadores do curso de administração reverem como os conteúdos sobre esta temática estão inseridos nos cursos em que eles estão atuando, e entender a importância de que seu aluno possa se inserir em uma área emergente no mercado.

1.2 Estrutura do Trabalho

Este trabalho é composto por cinco partes: primeiramente, esta introdução que expõe os objetivos almejados pelo presente estudo e as razões para o desenvolvimento do mesmo. No Capítulo dois, é apresentado o referencial teórico, que representa a base teórica para a realização da pesquisa de campo, que é composto dos temas DS nas organizações, Formação de competências para o DS e a Educação para o desenvolvimento sustentável no Ensino Superior. No Capítulo três, é exposto o método de pesquisa para a realização deste trabalho e alcance dos objetivos propostos pelo mesmo, no capítulo quatro são explicados em detalhes os instrumentos de coleta de dados e análise.

No Capítulo cinco estão expostos os resultados da pesquisa, por meio da descrição e análises dos dados, assim como uma proposta de modelo para melhoria da inserção dos conteúdos e abordagens do DS nos cursos de administração. E por fim há as considerações finais que abordam os principais resultados encontrados, mostrando as limitações e também novas ideias de pesquisa que possam ampliar os pontos pesquisados nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é constituído por três tópicos: o DSC, ou seja, o tópico 2.1 descreve o DS de acordo com a teoria, no item 2.2 são descritas as competências para o DS e no item 2.3 o conceito de DS no Ensino superior, a partir da teoria relacionada à EDS, onde também são levantados os conceitos de diversos autores encontrados na literatura.

2.1 Desenvolvimento Sustentável Corporativo (DSC)

Antes de abordar os conceitos do desenvolvimento sustentável corporativo, é necessário entender a responsabilidade social empresarial ou corporativa, pois esta é uma das origens e um aspecto do DS.

O conceito de Responsabilidade Social Corporativa (RSC) da era moderna foi de Howard Bowen em 1953, levantando o questionamento: “quais responsabilidades são esperadas de um empresário para com a sociedade?”, pois ele entendia que as empresas tinham obrigações a serem cumpridas, tais como políticas, decisões e ações que fossem desejáveis à sociedade, uma vez que as empresas impactam na vida da sociedade de várias formas (MOURA-LEITE; PADGETT, 2011; CARROLL, 2015).

Outro autor que ressaltou a importância de se seguir a responsabilidade social nas organizações foi Peter Drucker, que em sua obra “*The practice of management*” incluiu a responsabilidade pública como uma das oito áreas que os objetivos de uma organização precisam focar (DRUCKER, 1954¹ apud MOURA-LEITE; PADGETT, 2011).

Moura-Leite e Padgett (2011) e Carroll (2015) mostram que nos anos 1960 houve uma grande expansão em relação ao assunto por inúmeros autores, sobretudo focando a questão de utilidade pública da RSC, discutindo qual seria seu significado e importância não somente para as organizações, mas também para a sociedade, incluindo a obrigação ética e a análise macrosocial.

Nos anos 1970, as pesquisas sobre o RSC ampliaram-se e temas alternativos surgiram, um destes temas é sobre o processo de implementar a RSC dentro das organizações sem ferir os interesses fundamentais do negócio (MOURA-LEITE, 2011). Carroll (1979) baseado nesta abordagem do RSC propôs um modelo conceitual que as responsabilidades sociais das

¹ DRUCKER, Peter Ferdinand. **The Practice of Management**: A Study of the Most Important Function in America Society. Harper & Brothers, 1954.

organizações se compõem das seguintes expectativas que a sociedade tem em relação às corporações: econômicas, legais, éticas e discriminatórias (filantrópicas).

Assim, de acordo com Carroll (2015), a década de 1970 teve seu foco em reações em relação à década anterior sobre a RSC como, por exemplo, a criação de *Environmental Protection Agency* (EPA), *Consumer Product Safety Commission* (CPSC), *Equal Employment Opportunity Commission* (EEOC) e *Occupational Health and Safety Administration* (OSHA), que foi uma das razões que motivou as organizações a se empenharem em aplicar as funções tradicionais de gestão nas questões da RSC (CARROLL, 2008; CARROLL 2015), ainda pode-se dizer que a questão social nos negócios ganhou forças nesta década e foi chamada de era da “gestão da responsabilidade corporativa”.

Na década seguinte (1980) houve uma maior aproximação entre os interesses organizacionais e sociais, sendo assim houve o aprofundamento do estudo dos conceitos e definições da RSC, tais como a reatividade da responsabilidade social, desempenho social das organizações, gestão dos *stakeholders*, políticas públicas, ética nos negócios, entre outros (WADDOCK, 2004). E ainda discussões sobre temas como cidadania corporativa e sustentabilidade (desenvolvimento sustentável) foram iniciados (CARROLL, 2015).

A década de 1990, o desenvolvimento da RSC se deu em relação a sua implicação estratégica. Carroll (1991; 2016) desenvolveu uma estrutura para melhor compreensão da RSC, por meio de dimensões como parte de uma pirâmide, ampliando seu conceito dos quatro tipos de responsabilidades enumeradas em 1979. A base é a responsabilidade econômica, pois a organização deve ser lucrativa, sendo ela uma unidade econômica básica da sociedade; em seguida há a legal, as organizações devem operar de acordo com a legislação vigente que a sociedade exige que seja cumprida; logo acima existe a ética, ou seja, a sociedade espera que a organização aja de forma certa e justa, conforme as regras éticas não explícitas em leis, com a finalidade que evitem ou minimizem os danos às pessoas e no topo da pirâmide há a filantrópica, que é uma condição esperada pela sociedade no que tange a ser uma empresa cidadã, que se preocupa com as questões de cidadania (BARBIERI; CAJAZEIRA, 2004).

Além disso, nesta década, como relaciona-se a RSC com as estratégias organizacionais, Wood (1991) relaciona as quatro dimensões da pirâmide citadas por Carroll (1991) a três níveis institucionais: legal, organizacional e individual; assim como as ações corporativas foram estendidas à avaliação, gestão de acionistas e gestão de implementação; ou seja, houve o início da medição em relação a retornos financeiros dentro da estratégia para a organização e seus interessados.

Nos anos 2000, com alguns escândalos éticos em relação às questões financeiras de algumas grandes corporações, tais como a Enron, WorldCom, Tyco, entre outras (CARROLL, 2015), a preocupação em relação às normas ligadas às questões financeiras e conceitos éticos emergiram. Com a introdução da *Sarbanes-Oxley Act* (SOX) introduzida em 2002, com a finalidade de efetuar mudanças na regulamentação das práticas financeiras e na governança corporativa (US SECURITIES AND EXCHANGE COMMISSION, 2002), a governança corporativa tomou força e importância a partir de então, mas mesmo com a regulamentação, ainda ocorreram fraudes ligadas às questões financeiras e éticas, como a crise ocorrida em 2008.

Desta forma, nota-se que o foco nestes anos de início dos anos 2000, foi em três domínios: econômico, legal e ético (SCHWARTZ; CARROLL, 2003). A partir do final da primeira década, as organizações tentam integrar as preocupações sociais, ambientais, éticas, de direitos humanos e dos consumidores nas operações e nas estratégias essenciais e junto a seus *stakeholders* (ABE, 2013). Pode-se notar então que as preocupações com as questões financeiras começam a ter relação explícita com a responsabilidade social das organizações, auxiliando a inserção do pensamento do Desenvolvimento Sustentável Corporativo (DSC), com visão para aspectos sociais, ambientais e econômicos.

O conceito de DSC de acordo com Petrini e Pozzebon (2010) partem da definição de responsabilidade social corporativa baseado no conceito encontrado no relatório *Business for Social Responsibility*, que compreendem o conjunto de políticas, práticas e programas que são integrados as operações dos negócios, cadeias de suprimentos e processos de tomada de decisão em toda a organização, com o objetivo de se alcançar o objetivo maior que é o de integrar o DSC em toda a organização e nas relações com os *stakeholders*.

Para então entender o DSC, é preciso compreender o significado e origens do Desenvolvimento Sustentável (DS). A preocupação com o DS tem início na Revolução Industrial, pois a introdução de indústrias na sociedade com vistas à lucratividade e desenvolvimento econômico acabou por intervir nas relações na sociedade, e por consequência no meio ambiente. Os principais impactos causados por esta mudança foram a depredação do meio ambiente, por meio de grande utilização de recursos naturais sem preocupação com sua possível extinção (SEIFFERT, 2010).

Deste modo, o termo DS evolui com cada nova alteração que as organizações exercem sobre o meio em que estão inseridas. Nos anos 1960, o conceito era ligado à percepção que a natureza possuía recursos limitados; nos 1970, a interrupção da produção e do desenvolvimento precisaria acontecer até que se conhecesse a limitação do ambiente. Nos anos 1980, compreendia-se que poderia haver um desenvolvimento econômico sem a degradação do meio

ambiente e a partir dos anos 1990 em diante, entendeu-se que a conservação do ambiente deve ser um trabalho de esforço conjunto entre a sociedade, o Estado e o mercado (SACHS, 1993; SACHS, 2007; BACHA; SANTOS; SCHAUM, 2010; SEIFFERT, 2010).

As definições dadas de DS são inúmeras, porém todas elas derivam da primeira definição, dada em 1987 pela Comissão de Brundtland do *World Commission on Environment and Development* (WCED): "[...] desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades".

É possível entender nesta definição pontos importantes, tais como a questão da visão de longo prazo e ainda que esta definição se constitui de algo dinâmico envolvendo um processo e evolução como expõe Glavic e Lukman (2007). Esta visão de longo prazo é associada à manutenção da organização de forma sustentável no mercado, minimizando os impactos causados ao meio ambiente, de forma ética e maximizando os resultados para os *stakeholders* que são qualquer grupo ou indivíduo que sofrem os impactos dos resultados obtidos pela organização, ou mesmo causem impactos à organização (FREEMAN, 2010).

A origem do termo desenvolvimento sustentável está na ecologia (LELE, 1991; EGRI; PINFIELD, 1998); por meio da palavra sustentabilidade que supõe a preservação da presa pelos predadores, afim de que não falte alimento em um determinado período de tempo. Pois, quando o termo ecologia foi definido em 1870 pelo alemão Ernst Haeckel que combinou os dois termos gregos *oikos* e *logos*, ou seja, o estudo da casa, ele tinha o intuito de estudar as inter-relações entre os seres propostas por Darwin como condições de luta pela sobrevivência (BUCHHOLZ, 1998).

Um dos pontos importantes estudados pela ecologia é o ambiente que está em torno das relações entre os seres, e suas inter-relações. A sociedade é uma inter-relação de pessoas que vivem de acordo com determinadas leis que permitem que as pessoas vivam juntas (LONGMAN, 2016). Desta forma, o DS está inserido nestas leis que regem a sociedade, ou seja, a habilidade de se sustentar, é fazer com que algo continue a existir por vários períodos de tempo entre as pessoas dentro de determinadas regras.

Neste sentido, as organizações fazem parte da sociedade e por meio delas que bens e serviços são produzidos, criando um impacto no meio em que estão inseridos, por este motivo a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada em 1992 na cidade do Rio de Janeiro, teve como uma das suas conclusões por meio da Agenda 21 (1992) que a maior causa da contínua deterioração dos recursos naturais globais é a forma não

sustentável que ocorrem o consumo e a produção, em diversos países, em especial os industrializados.

A partir de então várias organizações em todo o mundo começaram a se preocupar em como reverter esta situação e tentar seguir o conceito de desenvolvimento sustentável proposto em 1987. Alguns autores começaram a pensar o termo desenvolvimento sustentável voltado para as organizações.

Banerjee, Iyer e Kashyap (2003) chamam o DS voltado para organizações como “ambientalismo sustentável” do inglês “*corporate environmentalism*” que é o reconhecimento da importância das questões do meio ambiente na integração do seu planejamento estratégico, e os autores ainda colocam que existem dois outros conceitos envolvidos: o da orientação ambiental (como é dada a importância da gerência aos assuntos pertinentes ao meio ambiente) e da estratégia ambiental (como as questões ambientais são integradas no planejamento estratégico das organizações).

Van Marrewijk (2003) relaciona o DSC com o comportamento organizacional para viabilizar o DS dentro e fora da organização, tendo a responsabilidade de inserir preocupações relacionadas ao DS em todas as decisões estratégicas organizacionais.

Labuschagne, Brent e Van Erck (2005) conceituam o DSC como a adoção de estratégias e ações que atendam às necessidades das organizações e dos diferentes *stakeholders*, ao mesmo tempo, que protegem, mantêm e aprimoram os recursos humanos e naturais que podem ser imperativos no futuro, corroborando com os demais conceitos aqui expostos.

Ainda Savitz e Weber (2007) relatam que a “empresa sustentável” é a que gera ganhos para os acionistas, assim como, protege o meio ambiente e melhora a vida das pessoas e da sociedade. Leite, Araújo e Martins (2011) dizem que ser sustentável no meio corporativo é ter a capacidade de produzir sem gerar impactos negativos a qualquer um daqueles que são afetados pela produção.

Elkington (1999) se destaca antes destes autores por disseminar uma estrutura que traduz de maneira mais detalhada o desenvolvimento sustentável, por meio do *Triple Bottom Line* (TBL), voltado principalmente para guiar as práticas organizacionais, pois ele baseia-se em três fatores principais das organizações: pessoas, planeta e lucro. Esta estrutura tem com base, aproveitar os recursos existentes nos novos desafios sociais e econômicos, sem comprometer o meio ambiente, e por consequência aumentar os rendimentos econômicos e criar valor para a empresa, por meio da inter-relação de três componentes do DS: prosperidade econômica, justiça social e proteção ao meio ambiente (ELKINGTON, 1996; ELKINGTON, 1999).

Colaborando com a definição e o modelo do TBL, Munck, Galleli e Souza (2013, p. 657) definem a sustentabilidade organizacional como, “a busca de um equilíbrio entre o que é socialmente desejável, economicamente viável e ambientalmente sustentável, a fim de contribuir para o desenvolvimento sustentável em seu domínio político, de modo a propiciar a sobrevivência das gerações presentes e futuras. ”

Deste modo, o TBL ou tripé da sustentabilidade, sob a relação proposta por Elkington (1999) envolve três aspectos: econômico (lucro), social (pessoas) e ambiental (planeta). O autor considera que algumas alterações globais acabam por modificar a busca da sustentabilidade nos negócios, destacando-se a mudança dos valores humanos e sociais. É possível entender que ações executadas em prol da melhoria da justiça social e a proteção ao meio ambiente tragam a prosperidade econômica. Assim, ele criou uma maneira de se entender a sustentabilidade, levando em consideração além da mensuração econômica, a social e a ambiental, as quais ele chamou de dimensões.

Como pode-se notar, há uma enorme similaridade da RSC e o DSC, pois ambos têm um mesmo objetivo social e a prática da RS, requer o pensamento do DS, mesmo que existam especificidades em seus campos de estudo, ambos são convergentes (BARBIERI; CAJAZEIRA, 2009).

2.1.2 Dimensão Econômica

Esta dimensão relacionada ao conceito fundamental de desenvolvimento sustentável e à questão lucrativa da organização está ligada à concepção de negócios viáveis, no sentido de se sustentar economicamente, e atrair investidores. Elkington (1999) ao descrever o TBL, inicia pela área econômica, pois acredita ser a mais familiar para as organizações, e ainda a origem inicial do TBL começou pela dimensão econômica que contempla as questões ligadas à obtenção de lucros, contendo conceitos sobre custos e despesas, ou seja, tem relação direta com a parte financeira das organizações.

Glavic e Lukman (2007) enumeram os termos relacionados aos aspectos econômicos do DS, um deles é a contabilidade ambiental que é pertinente aos custos e despesas ambientais, de maneira a reportar aos *stakeholders* para que identifiquem e evitem estes custos ao mesmo tempo que melhoram a qualidade do meio ambiente e a lucratividade da organização. Estes custos podem ser tanto relativos aos ativos ambientais e sua degradação, como mesmo aos impactos ambientais que podem ser causados pela organização.

De um modo mais técnico a contabilidade ambiental possui objetivos específicos, como identificar e mensurar eventos e transações econômico-financeiros que estejam ligados à proteção, preservação e recuperação ambiental, mostrando evidências em seu patrimônio das situações no momento em que ocorreram (RIBEIRO, 2009).

Além disso, ela pode ser uma ferramenta muito importante no que tange a melhoria do desempenho em relação ao meio ambiente, controles de custos, meio de melhor fazer investimentos em tecnologias e melhoria de processos que visam a diminuir a poluição das organizações (PANTAZI; STANCIU, 2009). Pode-se notar a importância da contabilidade ambiental como instrumento de auxílio ao entendimento financeiro dos impactos ao meio em que a organização está inserida, possuindo assim uma função social relevante.

Outro termo muito importante e bastante discutido para o DS, é a junção das questões econômicas às ambientais, a ecoeficiência, que de acordo com Montgomery (1997), Elkington (1999) e Munck, Galleli e Souza (2013), baseando-se na definição do World Business Council for Sustainable Development (WBCSD), envolve a entrega de bens e serviços competitivos que satisfaçam as necessidades das pessoas, além de prover qualidade de vida, enquanto progressivamente reduz o impacto ambiental (ecológico) e a utilização de recursos por todo ciclo de vida tanto de produtos como de serviços, a um nível que o planeta é capaz de suportar.

Ainda, Verfaillie e Bidwell (2000), em relatório para o WBCSD complementam esta definição mostrando que para se alcançar a ecoeficiência é necessário reduzir o consumo de recursos naturais (energia, matérias, água e solo); reduzir o impacto na natureza, por meio da redução de emissões; e aumentar a produtividade ou o valor do produto/serviço gerado pela organização.

A ecoeficiência precisa saber equilibrar o desempenho econômico e ambiental, ao mesmo tempo que possa reduzir os impactos ambientais, ou seja, maximizar os ganhos econômicos diminuindo o consumo de recursos naturais; de modo a utilizar de forma ponderada as matérias-primas e energia; diminuindo riscos de acidentes e melhorando a relação da organização com os *stakeholders* (GLAVIC; LUKMAN, 2007; MUNCK; GALLELI; SOUZA, 2013).

Neste sentido, Baumgartner e Ebner (2010) enumeram algumas práticas do conceito de ecoeficiência, baseados nos conceitos de Elkington (1999) sobre os questionamentos do capital econômico nas organizações:

- inovação e tecnologia - esforços para produzir novos produtos que possam gerar menos impactos no ambiente, assim a área de Pesquisa e Desenvolvimento precisa

entender esta necessidade, e também a organização precisa utilizar as melhores técnicas disponíveis para o desenvolvimento destes produtos;

- colaboração - a parceria com os fornecedores, pesquisa e desenvolvimento, instituições ligadas à organização, universidades, clientes, entre outros precisam trabalhar em conjunto, por meio de troca de informações e conhecimento;
- gestão do conhecimento - a organização precisa ter maneiras de manter os conhecimentos produzidos em relação ao DS para que não se percam e seja possível sempre serem atualizados, um exemplo, é documentar tudo que é realizado;
- processos – a organização precisa ser gerida por processos, e nestes processos serem inseridos as necessidades do DS para que se implemente o DS de forma sistemática e deste modo integrá-las na rotina diária da organização, para que chegue a todos os níveis e pessoas;
- compras – fazer escolhas de compras baseada nas necessidades do DS, ou seja, tentar escolher fornecedores parceiros e que sigam as necessidades de DS observadas pela organização.

Desta forma, pode-se concluir, nas palavras de Vellani e Ribeiro (2009, p. 27) que a “ecoeficiência expressa a competência da empresa em operar sem contaminar o meio ambiente e consumir recursos naturais conforme a capacidade de sustentação dos ecossistemas. ” Negócios ecoeficientes diminuem o desperdício e a má utilização dos recursos naturais, e ainda geram valor agregado para os acionistas.

Um outro termo levantado é de investimentos éticos, ou seja, investimentos socialmente responsáveis que são considerados instrumentos financeiros, contas bancárias, empréstimos, financiamentos, poupanças, entre outros), que possam favorecer práticas corporativas ambientalmente responsáveis, apoiando a diversidade da mão de obra e aumentando a segurança e a qualidade dos produtos (GLAVIC; LUKMAN, 2007).

No mundo e no Brasil existem instituições financeiras que verificam além das informações econômico-financeiras tradicionais, também os resultados financeiros para o investidor, práticas em relação às questões ambientais, éticas e/ou sociais para selecionar e fornecer opções de investimentos, financiamentos, empréstimos, entre outros, para as organizações (SAUERBRONN; SAUERBRONN; PAULA, 2009). Assim, nota-se que ter práticas que favorecem o desenvolvimento sustentável auxilia a ter melhores recursos no intuito de melhoria destas práticas por meio de instrumentos financeiros.

Um outro conceito bastante discutido no desenvolvimento sustentável é a governança corporativa, apesar de não ser exclusivamente econômica e abranger todas as dimensões, possui bastante relevância na área financeira, pode-se definir por:

[...] sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas. As boas práticas de governança corporativa convertem princípios básicos em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor econômico de longo prazo da organização, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para a qualidade da gestão da organização, sua longevidade e o bem comum. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA - IBGC, 2017)

Em outras palavras a governança corporativa visa proteger o interesse dos investidores e dos *stakeholders*, pois por meio de boas práticas, a organização apresenta devida estruturação de suas “regras” e com isso pode-se saber se os fornecedores possuem práticas sustentáveis, se há respeito de regras socioambientais, se há a devida transparência nas informações, se são seguidas normas e regulamentações, se existem condutas éticas a serem seguidas, entre outros fatores relevantes (RODRIGUES, 2012).

As boas práticas de governança corporativa beneficiam as organizações, pois propiciam as mesmas mais facilidade de acesso e menor custo de capital, como visto nos investimentos éticos, porque com maior transparência, as instituições financeiras, assim como os investidores conseguem entender como o capital é utilizado. Outro benefício pode ser a credibilidade da organização no mercado, pois com mais informações de ações sustentáveis, pode haver maior preferência de todos os interessados, tais como clientes e fornecedores.

Assim, Elkington (1999) para construir o TBL analisa pontos relevantes para cada dimensão, para a econômica, levando em consideração todos os aspectos mencionados anteriormente, como o capital econômico como principal elemento, considerando não somente as mensurações tradicionais econômicas, como lucros, mas também o capital humano, intelectual, social e natural, levantando questionamentos para entender: se o custo é competitivo ao se implementar práticas sustentáveis; se a demanda dos produtos é sustentável; se a taxa de inovação será competitiva ao longo do tempo; como o capital social e intelectual migram ou não para fora da organização; as margens de lucros da organização são sustentáveis.

A partir destes questionamentos, ele analisa as seguintes variáveis contidas nos conceitos enumerados acima, como a governança e a transparência (*Accountability*), a contabilidade, indicadores, auditoria, relatórios, taxa de risco e referências (*benchmarking*), que podem auxiliar na resposta de seus questionamentos e ainda podem auxiliar na avaliação e

mensuração desta dimensão. Nesta análise, ele nota a falta dos elementos ligados ao DS em cada uma delas, como por exemplo, informações relacionadas às questões sustentáveis que integram os tradicionais indicadores econômico-financeiros.

Por meio de todos os elementos apresentados nesta dimensão, o desenvolvimento sustentável econômico engloba aspectos gerais da organização que precisam ser obedecidos para que a organização se mantenha no mercado no longo prazo (BAUMGARTNER; EBNER, 2010). Então, este conceito integra a geração de riqueza das organizações pela e para a sociedade, por meio do fornecimento de bens e serviços e as organizações possuem a capacidade de realizar suas atividades de maneira responsável com lucratividade considerável (MUNCK; GALLELI; SOUZA, 2013). A ideia é que a empresa tenha práticas que favorecem as outras duas dimensões que são a ambiental e a social.

Portanto, esta dimensão tem por finalidade principal, alcançar a sustentabilidade econômica pela alocação eficiente dos recursos e pelas modificações das estruturas de orientação dos investimentos, trazendo ganhos para todos interessados na organização, os *stakeholders* (CLARO; CLARO; AMÂNCIO, 2008; LEITE; ARAUJO; MARTINS, 2011; SALPER; HALL, 2011).

2.1.2 Dimensão Ambiental

A dimensão ecológica ou ambiental está diretamente relacionada à preocupação com os recursos naturais e como uma organização pode causar o menor impacto negativo no processo produtivo, e estão relacionados à utilização dos recursos, às emissões no ar, na água e no solo, assim como o descarte de resíduos comuns e nocivos. Ainda o impacto na biodiversidade e questões ambientais ligadas ao ciclo de vida do produto, incluindo seu descarte (BAUMGARTNER; EBNER, 2010; CLARO; CLARO; AMÂNCIO, 2008; SLAPER; HALL, 2011).

Esta preocupação ocorreu a partir do momento em que os ecossistemas antrópicos (criados pelos homens) começaram a impactar os ecossistemas naturais, por meio da alteração da qualidade do ar, solo, água; consumo de recursos minerais; modificações de paisagens; perda de biodiversidade, entre outros (SEIFFERT, 2010).

Neste sentido, termos relevantes abrangidos por esta dimensão são, entre outros (GLAVIC; LUKMAN, 2007):

- recursos renováveis: aqueles recursos que podem ser utilizados sem destruir o meio ambiente, tais como: energia solar, eólica, das marés, de biomassa, e hidrelétrica; ou

mesmo alimentos que possam ser utilizados de diversas formas, para maior aproveitamento;

- minimização da utilização de recursos: entendido como a conservação dos recursos naturais, ou seja, tentativa de utilizar o mínimo possível para que se mantenham por mais tempo disponível no meio;
- reciclagem: um método de reestabelecimento de recursos que envolve a coleta e tratamento de resíduos para utilização como matéria-prima para fabricar produtos iguais ou semelhantes, com alterações de estrutura do material;
- reuso: utilização dos resíduos como matéria-prima num processo diferente sem alterar as estruturas deste resíduo;
- reparação: uma melhoria ou complementação de um produto, a fim de aumentar a qualidade e a utilidade antes do reuso; auxiliando na maior vida de utilização do produto, evitando trocas;
- regeneração: é uma atividade de renovação de material para que volte a sua forma primária para uso no mesmo processo ou em um processo diferente de produção;
- recuperação: é um processo de recuperar materiais, energia e resíduos para uso benéfico que podem ser utilizados para fins diferentes que seu uso original;
- remanufatura: reconstrução ou remodelação substancial de máquinas, dispositivos mecânicos ou outros objetos para trazê-los para um estado reutilizável ou quase novo.

Pode-se notar que todos estes termos e conceitos têm uma relação direta com a ecoeficiência descrita no tópico anterior e também no item 2.1.4.

Algumas prioridades enumeradas por Seiffert (2010), levando em consideração estes termos, são: proteger florestas e *habitats*, limitar a perda de espécies, aumentar a eficiência energética, desenvolver fontes renováveis de energia, limitar os gases de efeito estufa e demais poluentes atmosféricos.

Elkington (1999) parte do que ele chama de capital natural que é exatamente o que tange a flora e a fauna do planeta, inserindo animais, plantas, recursos naturais de forma geral. Há uma divisão destes recursos em duas formas: o capital natural crítico, o qual é essencial para a manutenção da vida e a integridade do ecossistema e o capital social renovável, recomposto e substituível, isto é, o capital que pode ser renovado (por exemplo, pelo reposicionamento de

um ecossistema); reparado (que a própria natureza reconstrói) e substituído (reconstruído com o auxílio do homem).

Deste modo, Elkington (1999) constrói esta dimensão e suas características por meio de questionamentos, igualmente com o que fez com a econômica: quais formas de capital natural são afetadas pelas operações atuais da organização e aquelas que são planejadas por ela; quanto este capital natural é ou será afetado. Estes questionamentos podem ter respostas diferentes dependendo da região na qual a organização está estabelecida. Do mesmo modo que o autor analisa as variáveis listadas na dimensão econômica, ele as analisa para a ambiental, com o intuito de entender como as organizações podem ser geridas para minimizar os impactos negativos que podem ser causados ao meio ambiente.

Na variável governança e transparência, existe a preocupação em seguir legislações que controlam a emissão de resíduos, há países em que estas legislações são bastante severas. Estas legislações foram mais fortalecidas a partir da década de 80, inclusive impulsionadas pela formação pela ONU do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Em relação à contabilidade, as práticas são ainda bem incipientes e estão focadas nos custos ambientais e seus benefícios tratados na contabilidade tradicional, apesar de haver vários estudos (ABREU et al., 2008; SEARCY, 2011; LEITE; ARAUJO; MARTINS, 2011) que estão desenvolvendo maneiras de se medir adequadamente os impactos ambientais, que são: número de reclamações, o impacto do ciclo de vida do produto, utilização de recursos naturais (água, energia e materiais) na produção, potenciais resíduos poluentes, riscos ambientais, entre outros (ELKINGTON, 1999; BAUMGARTNER; EBNER, 2010). Ainda assim, os indicadores financeiros estão muito ligados a questões de conformidade com a legislação, tais como: provisões com multas, seguro, e outros custos legais.

Como há a preocupação das organizações em estar conforme a legislação, há o desenvolvimento e publicação de normas que podem auxiliar questões relacionadas às legislações e à implementação de sistemas de gestão ambiental, que são, por exemplo, da série ISO 14000, elaboradas como resultado da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Rio 92, destacando-se a norma de gestão ambiental, ISO 14001, pelo *International Standards Organization* (ISO) (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION - ISO, 2009). Há ainda a *Eco-Management and Audit Scheme* (EMAS), também desenvolvida primeiramente na década de 1990, revisada em 2001 para incorporar a ISO 14001, que é um instrumento de gestão ambiental voluntária, que permite avaliar, gerir e realizar melhorias contínuas o desempenho ambiental da organização (ECO-MANAGEMENT

AND AUDIT SCHEME, 2014). Um pouco mais sobre estas certificações encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre a ISO 14001 e EMAS

	ISO 14001	EMAS
Objetivo e caracterização	<ul style="list-style-type: none"> - Auxilia as organizações a gerir melhor como suas atividades impactam no ambiente. - Padrão internacional para certificação de sistemas de gestão ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxilia as organizações a otimizarem seus processos internos, a alcançarem a compliance legal, a reduzirem impactos ambientais e a utilizarem os recursos de forma mais eficiente. - Regulamentação europeia para os sistemas de gestão ambiental.
Principais Diferenças	<ul style="list-style-type: none"> - Mais utilizada em países fora da Europa. - Norma certificada por entes privados. - Focada na melhoria contínua do sistema de gestão. - Não necessário a comunicação para entes externos à organização, apenas a política ambiental precisa estar disponível ao público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação europeia, portanto, mais utilizada na Europa. - Aprovada por entes públicos. - Focada na melhoria contínua do desempenho ambiental. - Necessário relatório para entes externos, aberto a diálogos com os <i>stakeholders</i>.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de ISO (2009) e EMAS (2014).

Baumgartner e Ebner (2010) corroboram com as análises de Elkington (1999) sobre a dimensão ambiental que lida com os impactos ambientais causados pelas atividades das organizações. Neste sentido, eles citam elementos para entender as práticas das organizações relativas às questões ecológicas: utilização de recursos (energia e materiais) renováveis e não renováveis, incluindo recursos reciclados; nas emissões no ar, na água e no solo de resíduos nocivos ou não, definindo que tipos e em que quantidade são feitas as emissões pelas operações; impactos causados à biodiversidade e os aspectos ambientais de todo o ciclo de vida.

Nota-se que o ponto principal desta dimensão está nos impactos causados pela organização no meio ambiente e não nas causas, e há também a necessidade de se seguir algum tipo de *compliance* legal, tais como a ISO 14001 ou EMAS, por exemplo. Há também grande preocupação sobre o ciclo de vida do produto e as questões relacionadas com a cadeia de suprimento, pois a partir do momento que uma organização adere a uma certificação, seus fornecedores também precisam aderir para que o sistema de gestão ambiental fique consistente.

Esta dimensão não pode ser tratada de forma isolada, assim como as demais, pois decisões tomadas pelas pessoas na organização trazem consequências para todos os processos de produção e assim todos os aspectos aqui relacionados e mencionados precisam ser levados em consideração diante de um olhar sistêmico e não individual.

2.1.3 Dimensão Social

A terceira dimensão é a social (entende-se como ambiente social), que consiste na relação de aspectos sociais relacionados às qualidades humanas. Desta forma, abrangendo o ambiente interno e o externo da empresa (CLARO; CLARO; AMÂNCIO, 2008).

De acordo com Munck, Galleli e Souza (2013, p. 657) a sustentabilidade organizacional social, “diz respeito ao alcance da igualdade e à participação de todos os grupos sociais na construção e manutenção do equilíbrio do sistema, compartilhando direitos e responsabilidades, em níveis local, nacional e global”. Os principais aspectos internos e externos à organização relacionados a esta dimensão que norteiam os princípios sociais são (GLAVIC; LUKMAN, 2007; BAUMGARTNER; EBNER, 2010):

- responsabilidade social: já explicado anteriormente, porém está ligada ao que se refere ao desenvolvimento humano de forma respeitável, igual e justo, contribuindo para a humanidade e o ambiente;
- saúde e segurança: refere-se às condições do ambiente de trabalho, visando atender a responsabilidades para com os colaboradores e ambiente de modo geral e às normas e padrões, como por exemplo os Sistemas de Gestão de Segurança e Saúde Ocupacional – *Occupational Health and Safety Assessment Series* (OHSAS 18000), esta norma auxilia as organizações a estabelecerem políticas e metas de saúde e segurança ocupacional, relacionadas à gestão dos riscos à saúde e segurança ocupacional;
- pagamento por poluir: a organização que provocar o dano ao ambiente deve ser multada e pagar por todas as consequências causadas por estes danos, está muito relacionada à questão econômica;
- informações para os *stakeholders*: disseminação das informações da organização com todas as partes interessadas na mesma, por meio de relatórios periódicos, um exemplo de relatório é o *Global Reporting Initiative* (GRI) que é um modelo que busca englobar informações nas três dimensões para reportar ao público em geral.
- governança corporativa: este item já foi melhor explicado na dimensão econômica, e descrita sua importância para fins financeiros, no que tange às finalidades sociais de uma organização, a mesma deve ter transparência em todas as atividades, especialmente no que tange aos impactos sociais causados por suas operações à sociedade local, regional e global;

- motivação e incentivos: envolvimento ativo em relação aos seus empregados, conhecimento de suas necessidades, reclamações e fatores de motivação, desenvolvimento de sistemas de incentivos e recompensas voltados às práticas do desenvolvimento sustentável na organização;
- desenvolvimento do capital humano: educação permanente, treinamentos constantes, sempre permitir que os empregados estejam cientes de seus desafios em relação ao DSC e como podem melhor contribuir para os mesmos e ainda como podem ascender na carreira devido a estas contribuições;
- comportamento ético e direitos humanos: comportamento ético em relação ao DSC, consistindo em princípios básicos bem estabelecidos que proporcionem a cooperação dentro de uma organização e com as partes interessadas (externas). Estes aspectos estão ligados às condutas éticas praticadas pela organização dentro e fora dela, respeitando a cultura, regras e comportamento dos colaboradores e também *stakeholders*;
- sem atividades controversas: ser consistente em relação aos negócios feitos com outras organizações, ou seja, não fazer negócios com organizações que tenha práticas não sustentáveis, por exemplo, suas operações agredem ao meio ambiente, ou seus colaboradores, ou mesmo a comunidade;
- sem corrupção ou cartel: agir honestamente no mercado, sem práticas manipuladoras, sem quebra de regras, sem fixação de preços ou sem práticas de cartel ou corrupção para ganhar vantagens;
- organização cidadã: melhoria da qualidade de vida da sociedade, criação e participação em atividades sustentáveis para a região e localidade onde a organização está situada.

Elkington (1999) ao elaborar esta dimensão na estrutura do TBL, cita o capital social, que compreende o capital humano na forma de saúde pública, habilidades e educação, mas também engloba a criação de riqueza potencial da sociedade. Ainda de acordo com o mesmo autor, este capital social é a “capacidade que surge da prevalência da confiança na sociedade ou em algumas partes dela, e pode ser mensurada pela habilidade das pessoas de trabalharem

juntas por um fim comum em grupos ou organizações” (FUKUYAMA², 1995 apud ELKINGTON, 1999, p. 85).

O capital social que está inserido na dimensão social refere-se especificamente a valores sociais e éticos de trabalho em grupo, tanto para fins de confiança interna e externa de uma organização, como por exemplo, a transparência nas informações para os *stakeholders*, para fins de desenvolvimento sustentável.

Neste sentido, se as pessoas que trabalham juntas nas organizações confiam umas nas outras e seguem as regras éticas, para fins de maximização do resultado, esta organização é mais capaz de inovar, pois há uma maior possibilidade de surgirem relações sociais mais amplas e variadas (FUKUYAMA³, 1995 apud ELKINGTON, 1999).

Elkington (1999) levanta questões acerca de como uma organização pode se desenvolver na dimensão social: quais são as formas essenciais de capital social para que uma organização tenha a habilidade de se tornar sustentável; quais são os direcionamentos importantes para a criação, manutenção e redução deste capital e qual o papel do negócio em sustentar o capital humano e o capital social.

Em termos de governança e transparência fica evidente a necessidade das organizações praticarem a justiça social, em mostrando de forma clara e eficiente a origem de sua mão de obra, a matéria-prima de seus produtos, para que tanto os consumidores como os demais *stakeholders* saibam o quanto a organização está preocupada com os impactos que pode causar à sociedade. A auditoria social, como é chamada precisa ser mais atuante, com o intuito de monitorar a questão da governança e transparência.

Da mesma forma que a mensuração de impactos financeiros na contabilidade também precisa ser melhorada em relação à questão social, pois indicadores sociais precisam refletir alguns pontos, tais como: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável, regimes opressivos, entre outros (ELKINGTON, 1999).

Para complementar a descrição da dimensão social, o desenvolvimento social corporativo tem como objetivo influenciar positivamente todas as relações presentes e futuras com os *stakeholders*, inclusive assegurar a lealdade dos mesmos à organização, para que ela permaneça no mercado por um longo prazo (BAUMGARTNER; EBNER, 2010).

² FUKUYAMA, F. Social capital and the global economy: A redrawn map of the world. **Foreign affairs**, v. 74, n. 5, p. 89-103, 1995.

³ *ibidem*

Nota-se a grande necessidade da organização praticar e prezar pelos valores éticos e morais da sociedade para ter a confiança dos *stakeholders* situados dentro e fora da organização, a prática de negócios éticos e com preocupação na geração de valor para sociedade está incluída nas práticas da dimensão social corporativa.

2.1.4 Inter-relação das dimensões

Estas dimensões são tratadas sempre em conjunto, como uma relação de causa e efeito, o que pode ser visto na descrição delas nos itens anteriores, pois o sucesso de longo prazo de uma organização e seu ambiente requer ênfase em todas as três dimensões do DS, sendo que uma causa impacto na outra (ELKINGTON, 1999; AMINI; BIENSTOCK, 2014). Como citam Fiksel, McDaniel e Mendenhall⁴ (1999 apud LEITE; ARAUJO; MARTINS, 2011, p. 43) “a adoção de princípios sustentáveis gera benefícios que vão além das áreas ambientais e sociais, gerando também melhora no valor econômico da empresa”.

Sendo assim, existem pontos de convergência entre estas dimensões, um deles está entre a econômica e a ecológica (ambiental), em que há o conceito de ecoeficiência já explicado no item 2.1.1, muito almejado pelas organizações, o da contabilidade de custos ambientais e taxa de reforma ecológica (ELKINGTON, 1999). Estes aspectos envolvem os sacrifícios econômicos no curto prazo para ganhos e manutenção da empresa no longo prazo, ou seja, a manutenção da sobrevivência sustentável da organização em termos econômicos e ambientais.

Outro ponto de convergência está entre as dimensões ambiental e social, que Elkington (1999) chamou de justiça ambiental, que envolve o conceito de equilíbrio geracional, ou seja, como equilibrar as necessidades de desenvolvimento sem gerar problemas para a sociedade no presente e gerações futuras, em relação ao lixo tóxico, por exemplo, ou a implantação de uma usina nuclear. Munck, Galleli e Souza (2013) definem esta convergência como justiça socioambiental e possui o mesmo conceito colocado por Elkington (1999), de assegurar aos indivíduos o recebimento equilibrado e contextualizado dos danos e benefícios sociais e ambientais que vêm das operações das organizações.

Um outro ponto de convergência, de acordo com o autor, está entre a econômica e a social, que é o “negócio ético”, isto é, fazer negócios de forma transparente e “limpa”, e alguns conceitos envolvidos são: impacto social dos investimentos, troca justa; e direitos humanos e das minorias. Este último ponto é essencial para a aplicação de todo o TBL, pois ele pode ser

⁴ FIKSEL, J.; MCDANIEL, J.; MENDENHALL, C. **Measuring Progress towards Sustainability Principles, Process and Best Practices**. Ohio: Battelle Memorial Institute, 1999.

considerado importante como um ponto de convergência central do modelo. Ainda Munck, Galleli e Souza (2013, p. 657) definem esta interseção como “inserção social”, ou seja, como a garantia para as pessoas, de recursos suficientes para que possam ter acesso às oportunidades e se desenvolvam frente às metas das organizações, ou seja, que todos tenham direito a participar do desenvolvimento econômico promovido pelas organizações no âmbito local, regional e global.

Figura 2 - Convergências do TBL pela Classificação dos termos de DS

Fonte: Adaptado de Glavic e Lukman (2007, p. 1877).

Levando em consideração estas convergências, Glavic e Lukman (2007) efetuam uma revisão na literatura sobre os termos relacionados ao DS, e criam classificação baseada em quatro divisões: princípios (conceitos que são bases para as ações, e estrutura essencial para o estabelecimento de sistemas mais complexos), abordagens ou táticas (um grupo de princípios relacionados ao mesmo tópico), subsistemas ou estratégias (abordagens conectadas com a finalidade de atingir a conservação integral do meio ambiente e contribuir para o bem-estar da sociedade no curto e longo prazos) e sistemas sustentáveis (grupo de subsistemas apresentando o maior nível de atividades necessárias para evoluir em direção ao DS).

Pode-se observar na Figura 2, que pelo modelo de conceituação proposto pelos autores é possível entender a forte relação existente entre as dimensões, em busca do que eles chamam de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável, que são um conjunto de ideias ou planos em busca de se desenvolver de forma sustentável dentro da visão do TBL.

Quadro 2 – Relação da Classificação e Termos orientados para o Desenvolvimento Sustentável

Classificação	Termos
Princípios	Relatórios aos <i>stakeholders</i> , investimento ético, ecoeficiência, mutualismo, responsabilidade social, saúde e segurança, recursos renováveis, redução de recursos, minimização da utilização de recursos, recuperação, reparação, reciclagem, reuso, regeneração, purificação, degradação, contabilidade ambiental.
Abordagens	Gestão da cadeia de produção, acordo voluntário ambiental, “química verde”, legislação ambiental, produção limpa, “ <i>eco-design</i> ”, zero desperdício, avaliação do ciclo de vida, minimização do desperdício, controle da poluição.
Subsistemas	Estratégia da gestão ambiental, sistema de serviço ao produto, prevenção de poluição, controle e prevenção integrada da poluição, engenharia ambiental, tecnologia ambiental.
Sistemas Sustentáveis	Consumo sustentável, cuidado responsável, produção sustentável.

Fonte: Baseado em Glavic e Lukman (2007).

Os termos citados pelos autores em cada uma das classificações estão no Quadro 2. Estes termos mostram a convergência dos conceitos de cada uma das dimensões citadas nos tópicos 2.1.1; 2.1.2 e 2.1.3 , e ainda é possível compreender que se as organizações querem estabelecer práticas para atingirem o desenvolvimento sustentável e torná-las parte de sua estratégia, ou seja, possuindo sistemas sustentáveis, é necessário compreender cada uma destas classificações e suas definições, pois como se nota à medida que se ascende na pirâmide, mais conceitos se tornam estratégicos.

Corroborando com esta ideia, de acordo com Leite, Araújo e Martins (2011), a sustentabilidade possibilita a existência de um modelo que se integra, por meio do conceito de resultado triplo, nos instrumentos e nas rotinas que existam nas empresas, criando assim, uma estrutura que integra o objeto nos processos de planejamento e tomada de decisão, ou seja, em seu planejamento estratégico que é desdobrado para as operações.

2.1.5 Fatores para a prática do TBL nas organizações

Embora o conceito de DS por meio do TBL pareça estático, as três dimensões que o compõem não são estáveis e estão em constante fluxo, devido a ciclos, conflitos e pressões, sociais, políticas, econômicas e ambientais, assim como o próprio termo DS. Pois como pôde ser observado tanto no histórico da RSC e do DSC no início deste capítulo, as mudanças nas abordagens destes conceitos foram marcadas por crises, um destes exemplos são a da empresa Enron e a crise econômica de 2008, já citadas e melhor explicadas anteriormente.

Apesar de o modelo sugerido por Elkington (1999) ter características para guiar as práticas organizacionais, muitas empresas têm dificuldade em colocar em prática, ou seja, passar o conceito das dimensões para as atividades diárias (PORTER; KRAMER, 2006;

ABREU et. al., 2008; LAURING; THOMSEN, 2009; HALLSTEDT et. al., 2010; LEITE; ARAUJO; MARTINS; 2011; AMINI; BIENSTOCK, 2014).

Quando se transporta o modelo de Glavic e Lukman (2007) para a gestão organizacional do DSC, percebe-se a influência trazida pelos elementos internos e externos, especialmente nos termos ligados às abordagens. Os *stakeholders* e a interação que há entre o ambiente interno e externo à organização, que está ligada à convergência de todas as dimensões, influenciam na tomada de decisão e nas práticas corporativas (YANG; HONG; MODI, 2011).

De acordo com Freeman, Harrison e Wicks (2007) os *stakeholders* podem ser compostos de dois tipos: primários, tais como: clientes, comunidades, funcionários, financiadores (acionistas ou instituições financeiras), fornecedores; e secundários: governo, concorrentes, consumidores, imprensa. Assim, a influência dos primários, está ligada tanto ao mercado como na gestão interna da organização e os secundários mais ao mercado.

Pode-se exemplificar a grande influência, como um exemplo, dos mercados internacionais, onde as empresas participantes estão inseridas e assim ficam submetidas às exigências ambientais além das legais (CHRISTMANN; TAYLOR, 2001; BANERJEE; IYER; KASHAP, 2003; ABREU et. al., 2008). Deste modo, há uma pressão de fora para dentro da organização para promover o DSC (SEURING; MULLER, 2008; SEARCY, 2011).

Por outro lado, levando em consideração a gestão interna da organização relacionada aos *stakeholders* primários, está o comprometimento da alta gerência, a cultura organizacional e orientação para o DSC. Deste modo, a maneira como a organização incorpora a necessidade de implementar práticas voltadas para o DSC, com o auxílio do TBL, ela precisa estar preparada para aceitar eventuais modificações em sua forma de gestão.

Heikkurinen e Bonnedahl (2013) concluem em seu trabalho que ter gestão voltada para o DSC significa ter uma orientação das políticas organizacionais voltadas para o DS, e não somente estar vulnerável às orientações do mercado ou *stakeholders*. Portanto, a organização ter uma cultura orientada para o DSC significa dar menos importância aos valores dos processos internos e mais para os valores dos processos abertos (LINNENLUECKE; GRIFFITHS, 2010), isto significa ser flexível a mudanças e capaz de interagir com o ambiente externo, levando em consideração o ambiente interno da organização.

Como em todos os estudos sobre estratégias organizacionais, há o desdobramento destas estratégias na direção *top-down*, ou seja, da alta gerência para níveis mais baixos nas organizações, este é o caso de estratégias ligadas à gestão do DSC (PETRINI; POZZEBON, 2010), deste modo, se a alta administração não estiver alinhada às variáveis do DSC, o TBL, por exemplo, diminui a possibilidade de a empresa ter uma cultura orientada ao DSC.

Para tanto, as organizações precisam identificar fatores, que podem contribuir para a evolução do DSC enquanto prática natural da organização, estes fatores podem ser direcionadores, os quais conduzem ao DSC; ou barreiras, que impendem ou dificultam o DSC. Desta forma, compreender quais podem ser tanto estes direcionadores como as barreiras é importante para as organizações na implantação do TBL. Tanto as barreiras como os direcionadores podem ser internos ou externos à organização, como exposto por Walker, Di Sisto e McBain (2008).

Os direcionadores externos, que exercem pressões sobre as condutas de sustentabilidade internas, podem ser: mercado e concorrência, regulamentações, clientes, fornecedores e sociedade, e são descritos no Quadro 3.

Desta maneira, observa-se que os direcionadores acabam por orientar as ações que as organizações precisam executar no intuito de estruturar o TBL e conduzi-las ao DSC. Tanto os direcionadores internos como os externos podem fornecer esta orientação para o DSC (HEIKKURINEN; BONNEDAHN, 2013), assim a organização precisa fazer um esforço de dentro para fora para seguir as premissas do DSC, ter valores sustentáveis intrínsecos a sua operação, para não depender apenas de pressões externas para buscar este objetivo.

Quadro 3 – Direcionadores Externos, influenciadores nas práticas do TBL

Direcionadores Externos	Descrição
Mercado e concorrência	Para permanecer no mercado no qual atua e ainda ampliar para outros, há vários atores do mercado que exercem pressões para que a empresa siga os requisitos do DS (ROY ⁵ , 1999 apud BANERJEE; IYER; KASHAP, 2003, p. 109; SEURING; MULLER, 2008; SEARCY, 2011; CHRISTMANN; TAYLOR, 2001; ABREU et al., 2008) Criar vantagem competitiva perante seus concorrentes (BANERJEE; IYER; KASHAP, 2003; PORTER; KRAMER, 2006)
Regulamentações e Certificações	Adequar-se às legislações com intuito de não perder clientes e mercado, por meio de certificações como ISO 14.000, RIMA e demais leis (BANERJEE; IYER; KASHAP, 2003)
Clientes e Fornecedores	Manter boa qualidade dos produtos na cadeia de produção, pois clientes podem demandar produtos com qualidade e coerente com os princípios do DS e com certificações (WALKER; SISTO; MCBAIN, 2008) Colaborar com os clientes (VACHON; KLASSEN, 2008)
Sociedade	Criar uma boa imagem da organização, construir confiança e reputação, além de credibilidade da marca (BANERJEE; IYER; KASHAP, 2003)

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro direcionador interno, e derivado da orientação para o DSC é o comprometimento da alta gerência com os objetivos estratégicos do DSC, pois se existem pessoas com poder de decisão em altos níveis organizacionais, em uma gestão *top-down*, no qual a estratégia é desdobrada para o operacional, que concordam com os valores e princípios sustentáveis, torna-

⁵ ROY, R. **Designing and marketing greener products: the Hoover case**. Greener Marketing: A Global Perspective on Greener Marketing Practice, Greenleaf Publishing, Sheffield, 1999.

se mais fácil conduzir a organização em direção ao DSC por meio da implantação e utilização do TBL, além disso, esta alta gerência pode eventualmente desenvolver alianças no intuito de criar legislações ou mesmo alterá-las juntas às esferas governamentais e órgão de fiscalizações (BANERJEE; IYER; KASHYAP, 2003). Derivado do apoio da alta gerência, um diretorador interno importante é o empenho e envolvimento dos colaboradores, pois com motivação e treinamentos voltados para o DSC, eles podem de maneira mais transparente compreender e exercer suas funções de acordo com as premissas do TBL.

Em relação ao diretorador interno econômico, pode-se entender como aderir a práticas sustentáveis, pode também reduzir custos, assim a redução de custo como diretorador para a aplicação do TBL pode contribuir para o pensamento do DSC, pois a adoção do reuso, redução de desperdício, melhoria da qualidade (PIL; ROTHENBERG, 2003) são fatores que podem diminuir os custos, por exemplo.

Em suma, os principais diretoradores internos para a adoção das práticas do TBL são: orientação para o DSC, comprometimento da alta gerência, empenho e envolvimento dos colaboradores (de todos os níveis hierárquicos), melhoria da qualidade e redução de custos.

Ao analisar os diretoradores para o DSC e pensar que são elementos que podem conduzir à evolução do DSC e melhor aplicação do TBL, sem apenas praticar a conformidade, seguir normas e legislações, e “fingir” que aplicam princípios do DSC, fazendo o que muitos autores chamam de *greenwashing*, que é fazer com que as pessoas acreditem que a organização está executando mais ações para preservar o meio ambiente do que realmente está sendo feito (LAUFER, 2003; RAMUS, 2005; CAMBRIDGE ONLINE, 2105), surgem as barreiras ao TBL, pois elas acabam por não relatar de forma correta o que elas realmente fazem em relação ao DSC (TALBOT; BOIRAL, 2013).

Estes obstáculos ou barreiras que são os fatores que impedem ou dificultam a realização de determinadas ações, podem também classificarem-se como internas ou externas. As barreiras internas são caracterizadas por dificuldades da própria estrutura interna ou pensamento organizacional que acabam por impedir que a mesmo implante práticas do TBL.

Algumas barreiras internas podem ser: cultura organizacional, comprometimento da alta gerência, falta de orientação para o DS, dificuldade de se desdobrar as estratégias até as práticas diárias, limitações da compreensão do impacto financeiro e dicotomia entre os acionistas e os gestores, melhor detalhadas no Quadro 4.

Pode-se notar que muitas barreiras podem vir a ocorrer pela tentativa da compreensão dos diretoradores para o TBL, no entanto, há uma diferença entre os diretoradores e as barreiras, pois os primeiros são opções ou mesmo obrigações que a organização possui para

buscar a incorporação do DSC em suas práticas cotidianas. Assim, pode-se notar que alguns direcionadores podem também ser classificados como barreiras, uma vez que os mesmos fatores vistos de ângulos diferentes impedem o avanço para se alcançar os direcionadores.

Quadro 4 – Barreiras Internas para o TBL

Barreiras Internas	Detalhamento
Cultura Organizacional	- falta de treinamento; falta de comprometimento e envolvimento (LINNENLUECKE; GRIFFITHS, 2010).
Comprometimento da alta gerência	- falta da compreensão da alta gerência sobre o DSC; dificuldade em elaborar estratégias ligadas ao DSC (LINNENLUECKE; GRIFFITHS, 2010; PETRINI; POZZEBON, 2010)
Falta de Orientação para o DS	- apenas ser orientado por fatores externos à organização, como o cumprimento de leis e normas, sem incorporar de fato às atividades da organização. - não entender o impacto do DS nas operações e resultados da empresa.
Dificuldade de se desdobrar as estratégias até as práticas diárias	- não possuir mecanismos que propiciem que as estratégias cheguem até os níveis menores da organização.
Limitações de impactos financeiros	- entender ações para o desenvolvimento sustentável apenas como custos para a organização, apesar de que a adoção de algumas legislações e normas impõe a necessidade de gastos (BANERJE; IYER; KASHYAP, 2003), e não como melhoria no resultado econômico-financeiro.
Dicotomia entre acionistas e Gestores	- impacto trazido pela falta de compreensão das questões financeiras, o acionista procura ganhos, e o gestores procure melhores maneiras de se gerir a organização em vistas do ambiente externo (WALKER; DI SISTO; MCBAIN, 2008).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às barreiras externas, existem também direcionadores que podem agir como barreiras, são eles:

- mercado, cada mercado pode possuir determinados direcionadores, barreiras e práticas, demandando as organizações seguirem diversos caminhos simultaneamente;
- legislações e certificação, pois as demandas causadas para se seguir as leis e obter as certificações podem causar problemas em relação aos custos e prazos;
- fornecedores, podem não possuir as demandas em relação ao DSC para atender seus clientes, e a cadeia de produção.

A cooperação entre os elementos externos e internos à organização, assim como a compreensão dos fatores que auxiliam ou impedem a implantação do TBL nas organizações é importante para se compreender que tipo de profissional pode auxiliar a gestão do DSC e assim seguir as premissas para práticas sustentáveis sólidas. Neste sentido, para que se possa bem utilizar o TBL para fins de gestão do DSC, há a necessidade de cooperação e parceria do setor em que a empresa está inserida, dos governos e de organizações não governamentais (AMINI; BIENSTOCK, 2014), ou seja, elementos externos à empresa, além dos internos.

2.1.5.1 Modelos para auxiliar a implantação de práticas do TBL nas Organizações

Existem alguns modelos com intuito de entender quais conhecimentos e competências são necessárias na adoção do conceito de DSC, assim como a implantação do TBL nas organizações, visando os fatores relacionados às práticas do DSC, modelos de maturidade, modelos de medição de desempenho, modelos de integração das estratégias às práticas organizacionais, entre outros.

Um primeiro modelo trazido neste trabalho, com a finalidade de entender as condutas que a organização precisa ter para evoluir no conceito de DSC, é o modelo de Estrutura de Mercado-Conduta-Performance (ECP) desenvolvido por Scherer⁶ (1970 apud SILVA et al., 2011), que trata as estratégias organizacionais a partir de fatos econômicos que intervêm na gestão organizacional. Este modelo foi modificado por contribuições de Abreu, Rados e Figueiredo Junior (2004) e Abreu et al. (2008) que integraram ao modelo o TBL, ou seja, os aspectos sociais e ambientais, criando o ECP Triplo, e ainda corroborando com este modelo de Silva et al. (2011) agregaram a visão socioambiental.

O ECP-triplo mostra que a *performance* (desempenho) de cada uma das dimensões do TBL de uma empresa é o reflexo de cada conduta em cada uma das dimensões adotadas, que por sua vez dependem da estrutura de mercado em que a organização está inserida, ou seja, a maneira pela qual a organização reage às pressões do mercado relacionadas ao DSC.

Deste modo, o ECP triplo mostra que o posicionamento estratégico das organizações face às influências dos *stakeholders* depende de como se conduz as ações para o DSC, os autores que criaram o ECP Triplo dividiram a classificação das condutas em relação ao posicionamento estratégico em fraca, intermediária e forte, de acordo com o desempenho de cada um em relação às dimensões do TBL, deste modo a organização precisa elaborar indicadores de desempenho que reflitam as ações em cada uma das dimensões.

Assim, tomando por base o modelo descrito por Abreu, Figueiredo Junior e Varvakis (2002) e Abreu, Rados e Figueiredo Junior (2004) com a visão das três dimensões do TBL, uma empresa com conduta fraca, não possui uma política nas dimensões do TBL formalizada, entende-se que o TBL pressupõe que as três dimensões sejam conduzidas de forma inter-relacionada e simultânea, não há uma estratégia relacionada ao DSC, apenas atendem os requisitos de legislações, por exemplo, e não há monitoramento adequado.

⁶ SCHERER, F. M. **Industrial Market Structure and Economic Performance**. Chicago: Rand McNally & Company, 1970.

Na conduta intermediária, existem características que a organização está em fase de implantação do TBL, inserindo em suas estratégias os princípios do DSC. Já na conduta forte, a organização tem condutas em relação ao DSC sistematizadas, visando sempre a melhoria dos processos ligados às dimensões do TBL, e as ações em prol do DSC já inseridas nas estratégias da organização e desdobradas de forma adequada às atividades operacionais. Esta inserção das estratégias, de acordo com este modelo, pode estar mais consolidada ou menos, pois existem fatores já demonstrados no item 2.1.5 que dificultam este alinhamento das estratégias às operações.

Assim, Petrini e Pozzebon (2010) mencionam algumas maneiras de se realizar esta integração. Primeiramente, precisa haver uma liderança que reconheça a necessidade do DSC, a partir de então, os gestores precisam cultivar o comprometimento dos colaboradores, e isto pode ser feito por meio de comunicação e treinamento, pois estes aspectos auxiliam a quebrar os obstáculos para a mudança de comportamento organizacional, no entanto, estas ações precisam ser adequadamente planejadas, ordenadas e documentadas.

Outro ponto importante levantado pelas autoras é a abertura às demandas vindas dos *stakeholders*, vistas anteriormente neste trabalho como os direcionadores para o DSC e práticas do TBL, pois assim, as ações de treinamento e comunicação internas podem ser bem alinhadas (PETRINI; POZZEBON, 2010).

Neste sentido, as autoras criaram um modelo conceitual para a integração do DSC nas práticas organizacionais baseado na visão corporativa que incluem o comprometimento da alta gerência e a liderança; estrutura organizacional comportando a estrutura de governança (transparência) e uma área específica para o DS; e por fim mecanismos organizacionais que são: a definição de DS para a organização, educação para O DSC; comunicação e monitoramento; e reconhecimento e valorização, estes relacionamentos estão colocados na Figura 3 (PETRINI; POZZEBON, 2010).

Este modelo foi resultado da pesquisa de Petrini e Pozzebon (2010) em cinco empresas brasileiras que têm uma ou mais certificações, ou eram signatárias de princípios do DS; são indexadas no *Dow Jones Sustainability Index* e/ou no Índice de Sustentabilidade da Bovespa e receberam prêmios ou reconhecimento por ações relacionadas à sustentabilidade.

Figura 3 - Modelo conceitual para a Integração do DSC nas práticas organizacionais

Fonte: Adaptado de Petrini e Pozzebon (2010, p. 369).

Este modelo vai ao encontro de todos os direcionadores e barreiras internos e externos levantados no tópico anterior, assim é necessário que o profissional que trabalhe na área de DSC de uma organização no Brasil tenha conhecimentos sobre planejamento estratégico e a relação destas variáveis, entendendo a importância da alta gerência, cultura organizacional, liderança (permitida pela cultura organizacional), transparência da organização, definição do DSC, educação para o DSC, comunicação e o monitoramento de todas as atividades de DSC e consequente reconhecimento e valorização pelo trabalho realizado pelos colaboradores, e também valores éticos.

O fato interessante no modelo apresentado é ter em sua estrutura organizacional uma área específica para o DSC, ligada diretamente ao conselho diretor e também às operações, deste modo o departamento de DSC estará ligado tanto à alta gerência como na média gerência e logo nas operações e práticas diárias.

A partir destas duas visões, o amadurecimento da inserção dos objetivos do DSC e a implantação do TBL nas organizações, Leite, Araújo e Martins (2011), mostram que o DSC direciona os sistemas de medição de desempenho, pois à medida que se insere nas estratégias da organização os princípios do TBL, estes precisam ser desdobrados até atividades operacionais diárias e como consequência devem ser monitorados no intuito de se controlar e melhorar cada um deles, além de verificar se os objetivos estão sendo alcançados.

Sikdar (2003) e Leite, Araújo e Martins (2011) demonstram que o sistema de medição de desempenho das organizações pode conter indicadores derivados do TBL, que considerem cada dimensão separadamente, ou que considerem duas dimensões ou mesmo as três dimensões

simultaneamente, o que os difere é a visão da organização em relação ao DSC, exatamente o que se demonstra no ECP Triplo, quando se fala da *performance*. A Figura 4 mostra os indicadores em cada uma destas visões.

Figura 4 – Indicadores na Abordagem do TBL

Fonte: Adaptado de Sikdar (2003) e Leite, Araújo e Martins (2011).

O modelo conceitual apresentado na Figura 4 reforça a afirmação de Elkington (1998) que o que não é medido não é possível gerir, o DSC está neste tipo de afirmação, desta forma, as questões de avaliação e mensuração do DSC ainda está em estado de evolução, porém quanto melhor for o desdobramento das estratégias em operações rotineiras, melhor poderá ser efetuada a mensuração e a integração dos princípios do DSC à gestão da organização.

Nesta linha de modelos de ligação entre práticas e estratégicas do DSC, Jabbour e Santos (2006) e Jabbour (2007) após analisarem diversas propostas relevantes para caracterizar a evolução da gestão ambiental nas organizações, chegaram a um modelo de taxonomia para a evolução da gestão ambiental corporativa composta de três estágios, baseados principalmente em como a organização trata as variáveis ambientais no que tange seu potencial estratégico:

- especialização funcional: caracterizada por uma neutralidade estratégica; voltada a apenas adequar-se à legislação ambiental; pouco envolvimento da alta administração; considera a gestão ambiental como um custo adicional;
- integração interna: as variáveis ambientais não impactam todas as áreas funcionais, no entanto, inicia o compartilhamento da condução de atividades de gestão ambiental com as demais áreas da organização; há visão da alta administração da melhoria da ecoeficiência, e consequente melhor visão da questão de ter uma boa relação custo-benefício e início de envolvimento de algumas ações da produção voltadas à gestão ambiental;

- integração externa: a gestão ambiental é estendida por todas as áreas funcionais, assim como, a variável ambiental é vista como vantagem competitiva, estratégia crucial para a organização e há grande impacto desta variável nas decisões da alta administração.

Nota-se neste modelo que a evolução da organização vai de um nível de maturidade em que a gestão ambiental não é inserida como parte da estratégia organizacional até o nível em que ela faz diferença nas operações.

Neste mesmo ideal do modelo de Jabbour e Santos (2006) e Jabbour (2007), Baumgartner e Ebner (2010) elaboram um modelo de maturidade do DSC que mostra como uma organização pode relacionar as suas atividades operacionais aos aspectos do DSC, envolvendo as três dimensões do TBL e tipos de estratégias para o DSC.

Os tipos de estratégias do DSC enumerados pelos autores para entender como as organizações são em relação à visão do DSC, possuem semelhança às condutas descritas por Abreu, Figueiredo Junior e Varvakis (2002) no modelo do ECP Triplo. A descrição dos tipos de estratégias para o DSC é:

- introvertido – foco nas legislações e normatizações externas, apenas para evitar riscos para a organização (estratégia de mitigação de riscos);
- extrovertido – foco nas relações externas, procura ter bons relacionamentos com seus *stakeholders* (estratégia de legitimização);
- conservador – foco na ecoeficiência e na produção limpa (estratégia de eficiência);
- visionário – foco nas questões sustentáveis em todas as atividades da organização, nas vantagens competitivas derivadas da inovação e diferenciação (estratégia holística sustentável).

Para ter estratégias mais inseridas nas atividades da organização, é necessário que a mesma possua sua cultura voltada ao DSC, como mostra o trabalho de Petrini e Pozzebon (2010). Sobre os níveis de maturidade, Baumgartner e Ebner (2010) elencam quatro níveis que uma organização pode alcançar quando insere os aspectos do DSC na organização com a visão voltada ao TBL, são eles:

- nível 1, rudimentar ou iniciante: se houver ações em relação ao DSC, é apenas para estar conforme a leis ou normas que sejam obrigatórias;

- nível 2, elementar: neste nível a organização também procura estar de acordo com as leis e normas, mas também possui algumas ações voltadas para a sustentabilidade, talvez mais em relação a algumas questões sociais ou ambientais;
- nível 3, satisfatório: apresenta maior interação das dimensões do TBL, e não fica apenas em ações de conformidades, vai além e ainda tenta ser melhor nestas ações que seus concorrentes;
- nível 4, sofisticado: o esforço para o DSC está mais consolidado, a organização desdobra suas estratégias para as suas atividades e todas as dimensões do TBL são monitoradas, estão inseridas em processos, há um aprendizado organizacional, há a definição das atividades em relação ao DSC.

Nota-se pelos níveis de maturidade que quanto maior o nível de maturidade, mais a organização possui um perfil estratégico para o DSC, e quanto mais madura a organização em relação ao DSC, mais há inter-relação entre as dimensões do TBL, assim mais os esforços para o DS são concentrados nas causas e não nas consequências.

Este modelo é um elo entre os outros modelos expostos neste trabalho, o ECP Triplo, o modelo de integração das estratégias, o monitoramento das dimensões pelos sistemas de medição de desempenho e o modelo de evolução da estratégia da gestão ambiental. Deste modo, quanto mais a organização implementa o DSC de forma completa em sua gestão, maiores são os conhecimentos e competências que os gestores precisam ter neste sentido.

Amini e Bienstock (2014) montam uma estrutura que retrata a interação entre estes modelos descritos anteriormente, esta estrutura possui cinco dimensões que definem o DSC de forma multidimensional, levando inclusive em consideração o conceito do TBL.

- dimensão 1, nível de aplicação e comunicação nos negócios das atividades e desempenho do DSC: quanto o DSC é aplicado nos negócios, ou seja, o quanto as estratégias de DSC são desdobradas para todas as áreas e atividades da organização e quanto há comunicação tanto interna como externa sobre o que é desenvolvido;
- dimensão 2, escopo do foco organizacional: mostra o alcance das iniciativas de DSC na cadeia produtiva na qual a organização está inserida;
- dimensão 3, inovação orientada para o DSC: retrata o âmbito das iniciativas de inovação em relação ao DSC;
- dimensão 4, igualdade na ênfase das dimensões do TBL: mede o quanto a organização é capaz de inter-relacionar as dimensões contidas no TBL;

- dimensão 5, postura em relação às conformidades das regulamentações (certificações, normas e leis): identifica a maneira pela qual a organização age em relação às regulamentações.

Estas dimensões são estruturadas pelos autores da mesma forma que Jabbour e Santos (2006); Jabbour (2007) e Baumgartner e Ebner (2010) fazem com os modelos de maturidade, à medida que a organização evolui nestas dimensões, é classificada no modelo proposto.

Todos estes modelos demonstram que o DSC ainda é um desafio às organizações, pois é uma problemática contemporânea no campo da gestão, tanto no âmbito do mercado quanto no acadêmico, assim, é preciso compreender qual formação é adequada a um gestor no intuito de bem implantar as iniciativas do DSC e desdobrar estas iniciativas para todas as atividades da organização. Todos estes autores revisados neste tópico demonstram esta problemática.

2.2 Formação de competências para o Desenvolvimento Sustentável

Competência é um termo definido por inúmeros autores, cada um voltado ao seu campo de pesquisa, sendo assim, neste tópico são vistos alguns conceitos e definido aquele que mais se aproxima da proposta para análise deste trabalho e em seguida discutidas as competências que profissionais que queiram atuar no Desenvolvimento Sustentável em organizações precisam ter, ou seja, relacionados a sua formação.

2.2.1 Conceitos de Competência

Com a abordagem do Desenvolvimento sustentável descrita no tópico 2.1 é possível verificar que o profissional precisa ter tanto uma formação generalista como especialista, que podem ser encontradas nos cursos de administração no ensino superior. Corroborando com Tachizawa (2011) que diz que este profissional precisa ter uma visão holística e sistêmica do mundo, ou seja, do mundo integrado, e não de um conjunto de partes sem relação entre si, porém sem deixar de entender suas partes.

Desta forma, o profissional precisa de determinadas competências em sua formação acadêmica e prática para ser capaz de atuar neste novo paradigma da gestão do desenvolvimento sustentável (TACHIZAWA, 2011; RIECKMANN, 2012).

Em relação ao termo competência, este foi utilizado pela primeira vez por David McClelland em 1953 (CHOUHAN; SRIVASTAVA, 2014), porém foi em 1973 com sua obra *Testing for competence rather than intelligence*, que a discussão do que seria competência ganhou espaço na psicologia organizacional nos Estados Unidos (FLEURY; FLEURY, 2001;

CHOUHAN; SRIVASTAVA, 2014). Dentro deste estudo, o autor mostra que para ter bom desempenho profissional não basta apenas ter inteligência tradicional ou teste de aptidão, mas estes fatores associados a outros.

Apesar de todos os estudos, o termo competência ainda é um termo aberto à discussão na área de negócios. Para este trabalho é necessário entender alguns conceitos para que se possa compreender a importância para a análise do mesmo. Assim, o Quadro 5, traz algumas definições do termo dado por alguns dos autores bastante citados nesta área pelo Google acadêmico e pelo Scopus, ligadas às suas linhas de pesquisa, todos voltados à formação e sobretudo profissional.

Quadro 5 – Conceitos de Competência

Autor	Conceito
McClelland (1973)	capacidade de fazer algo, por meio de conhecimentos e habilidades.
Boyatzis (1982)	característica fundamental que poderia ser um motivo, traço, habilidade, um aspecto de sua autoimagem ou papel social, ou corpo de conhecimento que eles usam
Trépos (1992)	competência é um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios e permitindo, no interior de um conjunto de situações, não apenas a identificação de problemas, mas também a sua resolução, por meio de uma ação eficaz.
Mirabile (1997)	conhecimento, habilidade, ou característica associada com o alto desempenho profissional, tais como resolução de problemas, pensamento analítico, ou liderança. Em alguns casos inclui também conceitos relacionados a motivação, crenças e valores.
Fleury; Fleury (2001)	conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém.
Le Boterf (2003)	saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.
Dubois; Rothwell (2004)	características, tais como: conhecimentos, habilidades, modelos mentais, padrão de pensamentos, atitudes e afins, que quando utilizados de maneira individual ou combinados, resultam em bom desempenho.
Zarifian (2004)	inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações. Como por exemplo, “tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade”.
Durand (2006)	conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos; é a combinação de fatores intrínsecos ao indivíduo e fatores adquiridos.
Gilbert (2007)	estado de ter a habilidade de produzir resultados consistentes que são requeridos para alcançar os objetivos organizacionais de forma mais eficiente e efetiva.
Spencer; Spencer (2008)	habilidades que alguém pode ter ou adquirir por meio de experiência profissional, de vida, pelo estudo ou treinamento.
Perrenoud (2013)	faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades (ou habilidades, atitudes, valores e identidade) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, com capacidade de apropriar-se de novos recursos e mesmo desenvolvê-los.

Fonte: Elaborado pela autora

Os conceitos aqui colocados não têm a intenção de esgotar o tema, como já mencionado anteriormente. Como se pode notar os conceitos expõem competências no âmbito profissional

ou educacional, e as características mais encontradas nas definições são conhecimentos, habilidades, atitudes.

Tucker; Cofsky (1994) e Chouhan; Srivastava (2014) enumeram cinco características como os maiores componentes de competência, dentre elas, algumas citadas pelos autores no Quadro 4, que possuem os seguintes significados:

- conhecimento – informação e aprendizados que uma pessoa possui ou conquistou por meio de experiências;
- habilidade – aptidão para executar certas tarefas;
- conceitos próprios e valores – pode-se entender como as atitudes de uma pessoa, seus valores e sua autoimagem;
- traços – são os atributos físicos de uma pessoa, e como ela se comporta reagindo a certas situações ou informação;
- motivos – são emoções, desejos, necessidades físicas ou impulsos que levam a tomada de decisões e ações.

Chouhan e Srivastava (2014) a partir destas definições elaboram um modelo que combina estes componentes que dão origem à competência do indivíduo, levando a um comportamento crítico que resulta no desempenho profissional que se espera. Assim, estes autores como outros já mencionados mostram a importância de se entender a competência requerida para as atividades organizacionais, com estudos intensificados no campo de administração desde os anos 90, com a definição das competências essenciais de Prahalad e Hamel, que são vistas ainda neste tópico (BRANDÃO, 2011; BRANDÃO et al., 2012).

Brandão (2011) elabora um modelo de competências humanas, baseando-se em diversos autores, alguns deles mencionados no Quadro 4 que conceituam a competência profissional, este modelo está na Figura 5.

Figura 5 – Modelo de Competências Humanas para o desempenho profissional

Fonte: Brandão (2011, p. 8)

Este modelo de Brandão (2011) contempla os conceitos dos elementos da competência contidos no Quadro 5, e já definidos de forma geral anteriormente, nos elementos citados pelos autores, Tucker; Cofsky (1994) e Chouhan; Srivastava (2014), acrescentando o elemento atitude, também mencionado por estes autores, mas de forma desmembrada: conceitos próprios e valores, traços e motivos.

O termo insumos é colocado pelo autor como as demandas do contexto organizacional, social ou econômico, o que nos leva a entender que para atingir os objetivos e necessidades centrais da organização são necessárias competências organizacionais que são formadas por ações da organização estruturadas e suportadas por recursos, pessoas e tecnologias existentes na corporação (MUNCK; GALLELI; SOUZA, 2013). Além disso, Bittencourt (2005) coloca que estas competências se referem aos aspectos conceituais da organização, envolvendo: estratégias, negócios e competitividade. Fernandes, Fleury e Mills (2006, p. 50) ainda acrescentam que é “um conjunto de recursos coordenados que geram valor à organização, são difíceis de imitar, podem ser transferidos a outras áreas, produtos ou serviços da organização, e impactam o desempenho organizacional em um fator-chave a seu sucesso.”

Sendo assim, percebe-se ainda mais que estas necessidades organizacionais demandadas pelo meio em que estão inseridas, auxiliam o entendimento da questão das competências profissionais das pessoas necessárias a suprir as mesmas, que levam aos elementos das competências. Conforme estas competências suprem as demandas, há o alcance do desempenho desejado gerando valores para a organização.

Outro conceito relevante trazido por Mitzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e que é levado em consideração para a análise deste trabalho, é o de competência distintiva, que também envolve os conceitos de competência profissional e organizacional. Estes autores relatam que Selznick introduziu este conceito em 1957, como competências que demandam a formulação de estratégias que atendam às expectativas externas, desta forma criando necessidades internas.

Mills et al. (2002) se referem a estas competências como atividades importantes da organização, reconhecidas pelos *stakeholders* como diferenciais em relação aos concorrentes, sendo assim uma fonte de vantagem competitiva. Portanto, este conceito remete ao entendimento que organização se torna distinta, ou seja, são as competências que distinguem a organização das demais.

Ainda um conceito importante para este trabalho é o de competências foco, ou mais conhecida como competência essencial (*core competence*) dado por Hamel e Prahalad (1995, p. 229) que é “um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer

um determinado benefício aos clientes”, complementando esta definição pelos mesmos autores, estas competências são recursos intangíveis que quando comparados aos concorrentes são difíceis de ser copiados; levando em conta os mercados e clientes são os recursos essenciais que permitem a organização fornecer produtos e/ou serviços diferenciados; sobre o processo de mudança e desenvolvimento da própria organização são a variável mais importante no que tange a flexibilidade que a permite explorar diferentes mercados (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Fleury e Oliveira Jr. (2001) acrescentam que estas competências podem vir de qualquer setor de uma organização, resultado de um aprendizado coletivo, que podem levar a uma vantagem competitiva sustentável em relação a outras organizações.

Mills et al. (2002) refere-se as competências foco como atividades com maior importância para a organização, e que são essenciais para sua sobrevivência e fundamentais para sua estratégia. Hamel e Prahalad (1995) e Fleury e Fleury (2004) colocam que existe uma relação entre as competências organizacionais e essenciais do ponto de vista que “são constituídas a partir da combinação de recursos e de múltiplas competências individuais, de tal forma que o resultado total é maior do que a soma das competências individuais” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 48).

Quadro 6 – Conceitos de Competência Profissional

Competência individual	Combinação dos conhecimentos, habilidades e atitudes, conceito abordado por vários autores citados neste trabalho. Considerando como atitudes, o conjunto de conceitos próprios e valores dos indivíduos e motivos, como mostra o modelo de Tucker; Cofsky (1994) e Chouhan; Srivastava (2014).
Competência Organizacional	Relacionada diretamente com as estratégias, negócios e a competitividade, conjunto de recursos da organização que levam a mesma a um bom desempenho, considerando os conceitos de Bittencourt (2005); Fernandes, Fleury e Mills (2006).
Competência Distintiva	Competências internas que satisfazem as necessidades externas e diferenciam a organização das demais, seguindo os conceitos de Mitzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) e Mills et al. (2002).
Competência Foco (essencial)	Recursos intangíveis, relativos às habilidades e tecnologias, que a organização possui para fornecer produtos e/ ou serviços diferenciados, dificilmente copiados por seus concorrentes (PRAHALAD; HAMEL, 1990) e essenciais para a sobrevivência da organização (MILLS et. al., 2002)

Fonte: Elaborado pela autora

Com todos estes conceitos de competência desde as individuais até as organizacionais, pode-se entender que existe uma relação entre as competências individuais, organizacionais, distintivas e essenciais, e todas elas são vindas dos recursos existentes em uma organização, para este trabalho estes conceitos são utilizados em relação ao desenvolvimento sustentável e encontram-se no Quadro 6.

2.2.2 Competências para o Desenvolvimento Sustentável

Para o profissional que atua com o DSC ter competências em todas as dimensões do TBL é relevante e ainda conhecer os fatores que o direcionam, bem como as limitações, vistas anteriormente como barreiras. Desta forma, Rieckmann (2012) quando define as competências relacionadas ao DS, menciona que podem ser caracterizadas por predisposições para a auto-organização que incluem: cognição, afetividade e elementos motivacionais, sendo uma combinação de conhecimentos, capacidades e habilidades. Portanto, pode-se observar que elas são uma combinação de fatores intrínsecos aos indivíduos e fatores adquiridos com suas experiências.

Ainda para este autor, existem as competências chave, que “podem ser entendidas como multifuncionais e competências de contextos independentes, as quais são essenciais na implantação de metas sociais importantes em uma estrutura normativa definida, tal como o DS e que seja importante para todos os indivíduos” (RIECKMANN, 2012, p. 129).

Em se tratando diretamente de competências para o desenvolvimento sustentável, alguns autores como Barth et al (2007) e Rychen e Salganik (2003), colocam que estas competências-chave, podem ser vistas como competências relevantes para lidar com os múltiplos desafios que as sociedades modernas encaram, tais como globalização, modernização, coesão social e mesmo o desenvolvimento sustentável. Desta forma, estes autores entendem o DS como um desafio, e dado seus conceitos, já mencionados no item 2.1, as competências precisam estar de acordo com o que é necessário para alcançar os objetivos do DS.

Para tanto, levando em consideração o conceito de competências para este trabalho que é a integração entre o conhecimento, habilidades, valores e atitudes, pode-se dizer que as competências para o DS, são fundamentalmente baseadas em valores e atitudes (UNESCO; 2009-2014), acrescentando a ética (MUIJEN, 2004).

De Haan (2006) trata do termo “*Gestaltungskompetenz*” (modelando as competências) utilizado para o desenvolvimento sustentável quando se trata de educação, este conceito de competência para o DS tem natureza holística, pois são incluídas dimensões sociais e afetivas, com a finalidade de que as pessoas que atuem na área possuam habilidades de modificar e modelar o futuro da sociedade, e guiar as mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e ecológicas.

Este conceito de De Haan (2006) detalha um conjunto de competências-chave:

- competência para visão futura;
- competência em trabalhar de forma interdisciplinar;

- competência em ter entendimento transcultural, cosmopolita e de cooperação;
- habilidades de participação;
- competência em planejamento e implementação;
- capacidade de ter empatia, compaixão e solidariedade;
- competência de se automotivar e motivar os outros;
- competência na reflexão distanciada sobre modelos individuais e culturais.

Roorda (2010) enumera características das competências-chave profissionais do desenvolvimento sustentável, que se baseiam na definição que competências para o DS é ter a habilidade de pensar e agir de forma sustentável. Estas características são:

- responsabilidade: as ações de um profissional precisam ser responsáveis uma vez que atinge todos os *stakeholders*;
- inteligência emocional: compreensão das ações, valores e atitudes de outras pessoas e culturas;
- orientação para o sistema: pensar e trabalhar com visão sistêmica, no sentido de cooperar de forma interdisciplinar e transdisciplinar;
- orientação para o futuro: trabalhar de forma orientada para as perspectivas futuras;
- envolvimento pessoal: o profissional envolve-se pessoalmente ao desenvolvimento sustentável;
- habilidades de ação: atuar de forma decisiva e competente.

Conforme as definições de competência constantes neste tópico e no 2.2.1, pode-se entender a colocação de Rieckmann (2012) quando define as competências relacionadas ao DS, que, de acordo com ele, podem ser caracterizadas por predisposições para a auto-organização que incluem: cognição, afetividade e elementos motivacionais, sendo uma combinação de conhecimento, capacidades e habilidades. Deste modo pode-se dizer que competência é a combinação de fatores intrínsecos ao indivíduo e fatores adquiridos. O mesmo autor comenta que competências podem ser desenvolvidas, com base em experiências e reflexão.

Assim, o Ensino Superior tem uma função primordial no que se refere aos fatores adquiridos, especialmente por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) que é um conceito dinâmico que engloba uma nova visão da educação que busca capacitar as pessoas para assumir a responsabilidade de criar e desfrutar um futuro sustentável (UNESCO,

2002). As características essenciais da EDS definidas pela UNESCO (2009-2014) são que a EDS:

- está baseada em princípios e valores que formam a base do DS;
- ocupa-se com o bem-estar de todos os três pilares do DS: ambiental, social e econômico;
- promove a aprendizagem ao longo da vida;
- é localmente importante e culturalmente apropriada;
- está baseada nas necessidades, percepções e condições, mas reconhece que o atendimento das necessidades locais possui efeito e consequências internacionais;
- envolve a educação formal, não formal e informal;
- acomoda a natureza do conceito de sustentabilidade em desenvolvimento;
- trata do conteúdo, considerando o contexto, questões globais e prioridades locais;
- constrói a capacidade civil para a tomada de decisão com base na comunidade e tolerância social, administração do meio ambiente, força de trabalho adaptável e qualidade de vida;
- é interdisciplinar. Nenhuma disciplina pode reivindicar a EDS para si própria, mas todas as disciplinas podem contribuir com a EDS; e
- utiliza uma variedade de técnicas pedagógicas que promovem a aprendizagem participativa e capacidade intelectual de maior abstração.

Mesmo que a abordagem da EDS seja em torno de todos os níveis de ensino, mesmo os informais, ou seja, fora das instituições de ensino, o objetivo geral é semelhante. Deste modo, é possível entender que os profissionais que trabalhem em áreas relacionadas ao DS precisam de competências específicas e ligadas aos conceitos do TBL.

Souza (2010) relaciona os pilares do TBL às competências para o DSC, como mostra a Figura 6. Deste modo, pode-se entender que além do conhecimento específico das dimensões do TBL, a interseção destas dimensões contempla novos conceitos, e como mostra Munck, Galleli e Souza (2013), está embutido na gestão estratégica da organização, como exposto também a Agenda 21.

Figura 6 – Competências e Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Munck, Galleli e Souza (2013, p. 660).

Os conceitos das competências: organizacional, distintivas e foco encontram-se no Quadro 6, além destas estão as competências individuais, parte importante para o entendimento das competências para o DS.

O gestor com formação em Administração precisa ser capacitado em gestão e também em conceitos inerentes ao DS, pois se for observado, o DS é derivado de estratégias como na visão de Glavic e Lukman (2007).

Desta forma, Holliday (2010) ressalta a importância de alguns aspectos relevantes da relação mercado e academia no que tange à gestão do DS nas organizações:

- a EDS precisa “educar” em dois níveis um conceitual (teórico) e outro prático; pois cada tipo de organização pode agir de forma diferente, mas dentro do mesmo conceito e como por exemplo o TBL;
- é necessário que haja a troca entre a academia e o mercado, a academia procura mais o mercado que o inverso; porém é sempre importante a realização de parcerias com organização de diversos setores;
- interdisciplinaridade, não se pode ter o DS apenas em uma única disciplina, pois a educação não é apenas uma disciplina, mas um conjunto de conceitos aplicados em todas as áreas da organização;
- aprender a compartilhar conhecimentos, acertos e erros em relação ao DS;
- é necessário entender corretamente a definição de DS de forma geral e como é abordada na organização no qual o profissional está;
- inovação;

- pensamento crítico.

Assim, entende-se que a formação do gestor da área de DS precisa entender a organização como um sistema, e a integração das áreas, pois cada pilar do TBL está contido em diversas áreas de uma organização. Holliday (2010) ressalta ainda que existem muitos treinamentos internos à organização, mas é importante que o profissional tenha uma formação básica prévia.

Em relação a um estudo que aborda o que engenheiros precisam saber sobre desenvolvimento sustentável, Mulder, Segalàs e Ferrer-Balas (2012) listam os seguintes elementos que precisam ser pensados em relação ao ensino:

- o DS não deve ser abordado em uma única disciplina; precisa haver interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para trabalhar o DS;
- considerar pensamentos de longo prazo e não curto prazo, porém considerar solução para melhorias de curto prazo;
- cultura da instituição de ensino, conselhos de classe, governos entre outros que podem influenciar a adoção de temas que precisam ser inseridos no currículo dos cursos;
- comprometimento e treinamento do corpo docente;
- mudança curricular para inserir disciplinas de DS, optativas ou obrigatórias;
- escolher estratégias de ensino adequadas para o ensino do DS, e que coloquem o aluno em uma posição ativa e que possa ser efetiva para diversos tipos de estilos de aprendizagem dos alunos;
- cooperação entre entes externos à instituição, como parcerias, para que o aluno tenha contato com o “mundo real”;
- métodos de avaliação de aprendizagem coerentes com o ensino do DS.

Nota-se grande semelhança no que Holliday (2010) e Mulder, Segalàs e Ferrer-Balas (2012) apontam como elementos necessários para desenvolver competências nos profissionais que atuam na área de gestão de DS.

Além disso, se for levado em consideração que os problemas enfrentados na sociedade em relação ao DS são descritos como complexos, interconectados, contraditórios, localizados em ambientes incertos e inseridos em cenários que mudam rapidamente, demandando assim

profissionais que tenham competências para lidar com tomada de decisões neste tipo de ambiente complexo (RIECKMANN, 2012).

O mesmo autor explicita que o DS é entendido como um processo de aprendizagem, portanto a educação no ensino superior para o DS precisa construir a capacidade de o aluno pensar de forma crítica acerca dos problemas complexos do DS. O pensamento da EDS implica em visualizar um futuro melhor, tendo como base estabelecer uma ligação das metas de longo prazo e as ações imediatas, motivando-as a inovar (ADOMBENT; GODEMANN; MICHELSEN, 2007).

Rieckmann (2012), por meio de uma pesquisa com especialistas acadêmicos, profissionais em Organizações não Governamentais (ONGs) e autoridades públicas europeias (Reino Unido e Alemanha) e latino-americanos (México, Chile e Equador) elencou doze competências que precisam ser ensinadas no ensino superior para que os profissionais possam lidar com o DS:

- Competência para o pensamento sistêmico e lidar com a complexidade;
- Competência para o pensamento de antecipação;
- Competência para o pensamento crítico;
- Competência para atuar de forma justa e ecológica;
- Competência para cooperação em grupos heterogêneos;
- Competência para participação;
- Competência para empatia e mudança de perspectiva;
- Competência para o trabalho interdisciplinar;
- Competência para a comunicação e uso de mídias;
- Competência para planejamento e realizar projetos inovadores;
- Competência para a evolução;
- Competência para a tolerância da ambiguidade e frustração.

Estas competências estão diretamente relacionadas ao conceito de gerir ou administrar que “é reunir e aplicar, da melhor forma possível, os recursos disponíveis” (TEIXEIRA; SALOMÃO; TEIXEIRA, 2010), assim, gerir o DS é tentar reunir e aplicar os recursos disponíveis que sejam capazes de suprir as necessidades da geração atual, sem o comprometimento de capacidade de atender as necessidades das gerações futuras.

Para tanto é necessário disseminar e desenvolver nos gestores, especialmente em cursos voltados aos negócios, como o de Administração, conhecimentos e competências acerca do

TBL, como citados por Munck, Galleli e Souza (2013) e competências voltadas ao enfrentamento dos problemas complexos, que é como Rieckmann (2012) trata o DS.

Quadro 7 – Relação de Competências para o DS

Competências	Abordagem Triple Bottom Line (TBL)	Competências para o Desenvolvimento Sustentável
Organizacionais	Estratégia para o Desenvolvimento sustentável – utilização do TBL de forma abrangente	As pessoas envolvidas com o DS na organização precisam ser todas mencionadas pelos autores; De Haan (2006); Roorda (2010) e Rieckman (2013). Sobretudo ter conhecimentos, habilidades e atitudes (ética e valores) no que envolve todas as dimensões do TBL.
Distintivas	Dimensão Econômica	Baseadas mencionadas nas competências organizacionais e ainda ter conhecimentos, habilidades e atitudes (ética e valores) voltadas à capacidade de lidar com contabilidade ambiental, ecoeficiência e investimentos éticos, com a finalidade de alcançar a sustentabilidade econômica pela alocação eficiente dos recursos e pelas modificações das estruturas de orientação dos investimentos, trazendo ganhos para todos interessados na organização.
	Dimensão Ambiental	Baseadas mencionadas nas competências organizacionais e ainda ter conhecimentos, habilidades e atitudes (ética e valores) voltadas à capacidade de lidar com recursos renováveis, minimização da utilização de recursos, reciclagem, regeneração, recuperação, reuso e degradação.
	Dimensão Social	Baseadas mencionadas nas competências organizacionais e ainda ter conhecimentos, habilidades e atitudes (ética e valores) voltadas à capacidade para aplicar a responsabilidade social, saúde e segurança, pagamento por poluir e transparência para os <i>stakeholders</i> .
Foco	Ecoeficiência (Econômica e Ambiental)	Capacidade de possibilitar a entrega de bens e serviços competitivos que satisfaçam as necessidades das pessoas, além de prover qualidade de vida, enquanto progressivamente reduz o impacto ambiental e a utilização de recursos por todo ciclo de vida tanto dos produtos como dos serviços, a um nível que o planeta é capaz de suportar.
	Justiça Ambiental (Ambiental e Social)	Capacidade de assegurar aos indivíduos o recebimento equilibrado e contextualizado dos danos e benefícios sociais e ambientais provenientes das operações das organizações.
	Inserção Social (Econômica e Social)	Capacidade de possibilitar que todos tenham direito a participar do desenvolvimento econômico promovido pelas organizações no âmbito local, regional e global.

Fonte: Elaborado pela autora

Para a composição e análise dos instrumentos de pesquisa deste trabalho são relacionadas às competências enumeradas por De Haan (2006); Roorda (2010) e Rieckman (2012), inter-relacionados com o modelo proposto por Munck, Galleli e Souza (2013), como pode ser visto no Quadro 7.

As competências para o desenvolvimento sustentável descritos neste Quadro 7 são detalhadas e fragmentadas no instrumento de pesquisa, com o intuito de entender quais conhecimentos, habilidades e atitudes (ética e valores) compõem a devida formação dos

profissionais que trabalham e que queiram trabalhar com os elementos do desenvolvimento sustentável.

2.3 Desenvolvimento Sustentável no Ensino Superior

A partir do exposto nos tópicos do item 2.1 é importante entender como o Ensino Superior está integrado à EDS, não apenas no Brasil, mas também no mundo. Neste sentido, o objetivo deste tópico 2.2 é descrever conceitos e dados relacionados à EDS no Ensino Superior para estabelecer a teoria necessária suporte desta pesquisa.

A relação existente entre os conceitos de DSC e a EDS, sobretudo em cursos de negócios, mais especificamente no curso de Administração. Assim, este tópico é composto de uma revisão sobre a EDS no ensino superior de forma geral pelo mundo, a EDS no curso de Administração no mundo e no Brasil e finalizando com uma relação Academia e Mercado em relação ao objetivo maior deste trabalho.

2.3.1 Educação para Desenvolvimento Sustentável no ensino superior no mundo e no Brasil

O papel das instituições de ensino superior no contexto da educação voltada ao DS é significativo não apenas pela pesquisa e ensino gerados, além da transferência de conhecimento, mas também pela educação fornecida aos futuros profissionais para capacitá-los na contribuição para tornar a sociedade mais sustentável (TAUCHEN; BRANDLI, 2006; BARTH; RIECKMANN, 2012; ADOMBENT et al., 2014).

Levando em consideração, que o DS é parte integrante das operações das organizações, e ainda que para exercer adequadamente a função de gestor desta área são necessários determinados conhecimentos, competências e capacidades, seja qual for a formação deste indivíduo, como descrito no tópico 2.1, formar um profissional com estas características em relação ao DS é algo maior que somente a transferência de conhecimentos, como um indivíduo que apenas recebe os “estoques de conhecimentos” de seus docentes, como na “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1987).

De acordo com Mulder, Segalàs e Ferrer-Balas (2012), a partir do relatório de Brundtland do PNUD, várias iniciativas dispersas foram implantadas no ensino superior, com o intuito de inserir nos currículos dos cursos, disciplinas relacionadas a esta temática. Apesar que desde os anos 1970, terem sido inseridos tópicos ambientais nos currículos de vários cursos,

devido a questões ambientais “urgentes” (WALS; BLEWITT, 2010), sobretudo quando da Conferência de Estocolmo em 1972, que a educação foi formalmente reconhecida no nível internacional por ter um importante papel em criar a cultura de proteção e conservação ambiental (LOZANO et al., 2015).

Outro marco importante para a educação para a sustentabilidade foi a Carta de Belgrado documento originário do encontro que ocorreu na Iugoslávia em 1975, em resposta as recomendações à Conferência de Estocolmo (BELGRADE CHARTER, 1976), que tem como objetivo para a educação ambiental, desenvolver pessoas conscientes e preocupadas com o ambiente ao seu redor e seus problemas, capazes de ter conhecimento, atitudes, motivações, envolvimento e habilidades para trabalhar questões emergentes em torno desta problemática de forma individual e coletivamente. Esta proposta envolve todos os níveis de educação e ainda os professores.

Além disso, existe uma forte vontade política e comprometimento em integrar a EDS em todos os níveis educacionais, como também propõe a Carta de Belgrado, inclusive no ensino superior (BRASIL, 1988; KAGAWA, 2007; WALS, 2014), um destes meios foi o estabelecimento pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) entre os anos de 2005-2014, pois a EDS é “um processo de como tomar decisões que consideram o futuro de longo-prazo da economia, ecologia e igualdade de todas as comunidades” (UNESCO, 2004; WALS, 2014), como nos três pilares do TBL.

No que tange a história do desenvolvimento sustentável no ensino superior, existem algumas declarações, acordos e iniciativas no mundo, além dos já mencionados anteriormente, (WALS; BLEWITT, 2010; LOZANO et al., 2015; LOZANO et al., 2013; GUERRA; FIGUEIREDO, 2014) que fornecem estruturas e direcionamentos para a implantação do DS nas IES, tais como:

- declarações de Talloires (conferência presidencial na França – 1990);
- declaração de Halifax (conferência de ações de desenvolvimento sustentável nas universidades – 1991);
- associação de líderes de universidade para um futuro sustentável (EUA – 1992);
- declaração de Kyoto (Mesa redonda da Associação das Universidades de Ninth – Japão – 1993);
- declaração de Swansea (Conferência da Associação das Universidades Quinquennial da Common Wealth – Wales – 1993);

- acordo da Universidade de COPERNICUS (Conferência dos Reitores Europeus – 1993);
- conferência do “*Greening*” do Campus da *State University* (1996);
- conferência da Gestão Ambiental para as Universidades Sustentáveis (*Environmental Management for Sustainable Universities*), em 1999, com versão em 2002, 2004, 2006, 2008 e 2010;
- parceria Sustentável do Ensino Superior Global (2000);
- declaração de Lüneburg para o Desenvolvimento Sustentável no Ensino Superior (Alemanha, 2001);
- declaração de Barcelona (2004);
- declaração de Graz do comprometimento das universidades com o desenvolvimento sustentável (Ensino Superior da Áustria - 2005);
- princípios para a Educação Empresarial Responsável (PRME - Geneva - *Global Compact Leaders Summit* da ONU - 2007);
- declaração de Abuja do Desenvolvimento Sustentável na África: O papel do ensino superior no Desenvolvimento Sustentável (Nigéria – 2009);
- declaração de Turim em Educação e Pesquisa para o Desenvolvimento sustentável e responsável (Itália, 2009);
- Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), inserção da abordagem ambiental em todos os níveis educacionais no Brasil, inclusive no ensino superior;
- Rio +20 Iniciativas de Sustentabilidade no Ensino Superior (Brasil -2012).

De acordo com Wals e Blewitt (2010) os pontos abordados nas declarações, acordos e iniciativas são: obrigação moral, alcance público, operações físicas sustentáveis, literatura ecológica, encorajamento de pesquisa sobre DS, parcerias, cooperações entre universidades e interdisciplinaridade nos currículos, este último foi apenas citado em uma declaração de forma clara e em outra de forma implícita.

Apesar de tantas iniciativas, acordos e declarações, ainda existe muita dificuldade em se entender como pode ser guiada a EDS em diversas áreas, mesmo naquelas onde o assunto é mais facilmente integrado aos currículos, como arquitetura, engenharia, geografia, ciências ambientais, que possuem maior ligação com questões ecológicas e ambientais, pois há várias barreiras que impedem esta inserção (JONES; TRIER; RICHARDS, 2008). Além disso, assinar um destes documentos não significa cumprir todos seus quesitos.

Vários são os estudos encontrados sobre a EDS no ensino superior (alguns destes trabalhos estão relacionados no Quadro 8) e como são inseridos dentro das instituições e cursos, a maioria dos trabalhos é focada em algumas perspectivas relacionadas ao Ensino Superior: educação (graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado), pesquisa, extensão e a instituição como uma organização.

Alguns destes estudos focam modelos e sistemas de implantação do DS em toda a instituição, o que auxilia a inserção nos cursos, outros em cursos específicos para o DS e ainda outros em avaliações das implantações nas IES. Nota-se que estes estudos foram desenvolvidos em vários países, em todos os continentes.

Wals e Blewitt (2010) fizeram um levantamento da proporção de estudos publicados em cada continente em uma importante revista da área, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, sendo que 38% dos estudos foram efetuados na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), 32% na Europa, 14% na Oceania, 8% na Ásia, 5% na América Latina e Caribe, 3% na África. Os autores ressaltam, porém, que esta distribuição pode estar relacionada a questões políticas da Revista em relação à formação do seu conselho editorial ou aos assinantes da mesma.

De qualquer modo, é possível observar pelo estudo dos autores que prevalecem estudos na Europa e América do Norte, existem algumas razões para tanto, na América do Norte, os estudos são muito focados na “ambientalização” das universidades, ou seja, na adoção do DS em todas as operações da Instituição e não somente no ensino e aprendizagem, o que é muito importante, pois envolve todo o funcionamento da instituição e consequentemente chega aos currículos (SAVANICK; STRONG; MANNING, 2008; WALS; BLEWITT, 2010).

Na Europa, um ponto interessante é que alguns destes estudos são em países que possuem algum tipo de formalização da inserção do DS nas IES, como no Reino Unido, a Inglaterra, no qual existe uma legislação específica (JONES; TRIER; RICHARDS, 2008) e também a Suécia, pois o país apresenta um Ato do Ensino superior sueco, específico para o desenvolvimento sustentável (WALS; BLEWITT, 2010; BOMAN; ANDERSON, 2013). Neste sentido estes dois países têm tanto a preocupação de inserir o DS nas práticas e nas operações da instituição, como nos currículos, e os esforços estão avançados.

Outros países europeus que foram analisados em estudos em relação ao DS no ensino superior foram:

- Espanha, com resultados bastante incipientes e com muita dificuldade em disseminar a ideia e principalmente em inserir nos seus currículos (BENAYAS et al., 2007; HOLMBERG et al., 2008);

- Bélgica, o foco está também no “esverdeamento” da universidade (WALS, BLEWIT, 2010; LOZANO et al., 2013);
- Alemanha, a rigidez no ensino no país acaba por motivar a inserção de pontos sobre DS no ensino superior, a aplicação pelo governo do termo “*gestaltungskompetenz*”, que é a gestão por competências, para modificar e modelar o futuro (DE HAAN, 2006), o DS mostra-se como um fator de competência e assim atrelado às habilidades contidas no termo, há fortes esforços na incorporação do DS ao ensino superior, no ensino e aprendizado (BARTH et al., 2007).
- Holanda, neste país há a fundação holandesa para o DS no ensino superior que colocou alguns objetivos para este nível de ensino no que tange o DS: desenvolver oportunidades de aprendizado, ambientes inovadores de aprendizagem, e estratégias de ensino para o DS. Estes objetivos incluem a adoção do conceito de DS, contribuição de cada disciplina no DS, colaboração de outras disciplinas, integrar nas disciplinas competências que possam auxiliar os profissionais no mercado. Universidades mais orientadas ao mercado tiveram maior inserção do DS em seus currículos em comparação às dedicados a academia (WALS; BLEWITT, 2010);
- Rússia tem o DS no ensino superior em estado avançado (KASIMOV; MALKHAZOVA; ROMANOVA, 2005), muito devido ao trabalho do cientista russo, David L Armand, que contribuiu muito com o livro “*Armand’s 1964 book For Us and For Our Grandchildren*” , que possui muitos pontos semelhantes aos contidos no relatório de Brundtland (WALS; BLEWITT, 2010).

Em relação à África, existe um programa para o Monitoramento do meio ambiente e Segurança da África, chamado de *Monitoring for Environment and Security in Africa (MESA)*, e como os governos dos países africanos acreditam na força das universidades como fonte de melhoria e disseminação de conhecimento sendo parceiras da comunidade e da sociedade, criou-se com este projeto um mecanismo e uma estrutura de suporte para as universidades responderem aos desafios ambientais, de DS e mudanças climáticas. São 50 cursos universitários africanos que inseriram o DS em suas grades e 200 acadêmicos envolvidos no MESA, 65 universidades em 32 países africanos (GOWER, 2009).

Os estudos na Oceania, citando a Austrália, mostram que existe um movimento para a inclusão do DS no ensino superior, seja em cursos de graduação ou pós-graduação, sobretudo nos de pós-graduação, além de implantar os princípios do DS nas operações das instituições,

não há legislações específicas neste país, no entanto a cultura ambiental disseminada em toda a sociedade auxilia esta adoção, o mesmo evento ocorre de maneira semelhante na Nova Zelândia, apesar das dificuldades na região com barreiras para a implantação (ZEEGERS; CLARK, 2014; RALPH; STUBBS, 2014).

Na Ásia, um estudo em uma universidade chinesa mostra que o foco do DS no ensino superior é feito por meio do “esverdeamento” da universidade, em três frentes: administrativa, educação e pesquisa, levando em consideração que os esforços em buscar a inserção do DS foi mais por pressão governamental que de maneira espontânea (GENG et al., 2013).

Em se tratando de América Latina, há muitos estudos no ensino superior no Brasil, onde existem pesquisadores focados no DS, encorajados também pela “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014), em que países estados-membros da ONU, entre eles, o Brasil, em que vários esforços tem sido feitos por Instituições de Ensino Superior para inserir o DS não apenas em seus currículos, mas nos pensamentos dentro dos pilares da Universidade (pesquisa, ensino, extensão e gestão) (PIATO et al., 2014).

Guerra e Figueiredo (2014) realizaram um estudo avaliando trabalhos da II Jornada Ibero-Americana da *Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sustentabilidad y el Ambiente* (ARIUSA); esta jornada é importante de acordo com os autores, pois há a participação de estudos sobre o DS em diversos países da América Latina e Central, entre eles: Brasil, Colômbia, Argentina, México, Equador, Chile, Costa Rica, Guatemala e Cuba e em publicações produzidas na terceira e na quarta edições do Seminário Sustentabilidade nas Universidades, “projeto financiado pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, com o objetivo de empreender esforços de cooperação e fortalecimento nas áreas de gestão, educação e participação ambiental em ambas as instituições, orientando-as para a incorporação de medidas sustentáveis em seus processos” (FIGUEIREDO, GUERRA; CARLETTO, 2014), com a participação de universidades brasileiras.

O resultado deste trabalho mostra que países como a Colômbia iniciaram a inserção de temas relacionados à preservação e aproveitamento dos recursos naturais a partir de 1950, em cursos e programas de formação técnica e profissional, nos demais países da América Latina e Caribe, os esforços aumentaram a partir dos anos 1970, como em todo o mundo, e após a Rio 92, Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, é que houve maior fortalecimento da EDS na América Latina, mas ainda com poucos estudos que se referem a inserção do DS no Ensino Superior. Os eventos e trabalhos analisados mostram que é necessário estudar como desenvolver no ensino superior a EDS (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

Há no Brasil também direcionadores para a EDS, iniciando-se pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005), que tem como principal objetivo a integração balanceada das várias dimensões do DS: ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política, ligados ao desenvolvimento do país e, mais recentemente, a Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012), todos eles com intuito de inserir elementos do DS nos currículos em todos os níveis de educação do país.

Nos estudos analisados em termos de ensino superior, foram levantados pontos de reflexão encontrados em vários destes trabalhos e citados no Quadro 8, estes pontos são os assuntos discutidos em relação à preocupação de como é possível inserir o DS no ensino superior, tanto enquanto limitações como facilitadores.

Quadro 8 – Pontos de reflexão para a EDS no ensino superior no mundo e no Brasil

Nº	Ponto de Reflexão	Explicação
1	Definição de Desenvolvimento sustentável	Não há consenso sobre a definição do DS, neste sentido há dificuldade em inserir nos cursos.
2	Enfatizar outras áreas além da ambiental – para ter ponto de vista balanceado do DS	O maior foco e percepção entre os discentes e docentes é a visão ambiental, assim como as legislações pertinentes.
3	Seleção das Estratégias de ensino adequadas	A proatividade dos alunos e um ensino mais prático, pode melhor auxiliar o entendimento das práticas para o DS, por exemplo, estabelecimento de parcerias com empresas para o entendimento de como ocorrem as ações no DS.
4	Comprometimento do corpo docente	Criar meios de envolver o corpo docente para incentivar o estudo do DS em suas disciplinas, para que não apenas um docente faça todos os esforços em relação à inserção do DS.
5	Conhecimento do DS pelo corpo docente	Criar meios de instruir os docentes em como trabalhar o DS com seus alunos, além de fornecer conhecimentos sobre o assunto, para que não apenas um docente faça todos os esforços em relação à inserção do DS.
6	Adaptabilidade do currículo	Tentativa de embutir o DS nas grades curriculares.
7	Cultura da Instituição de Ensino	Se a IES tiver uma cultura voltada ao DS, pode haver maior facilidade em se embutir o DS nas grades curriculares.
8	Relação da EDS e as necessidades do mercado	Como o DS é ensinado levando em consideração a demanda no mercado, tanto a incompatibilidade, como a pressão para que haja o ensino.
9	Interdisciplinaridade/ Transdisciplinaridade/ Individualidade em tratar o tema	Dentre as estratégias de ensino é importante haver o trabalho conjunto de disciplinas.
10	Ensino, Pesquisa e Extensão para o DS	Estabelecer o elo Pesquisa, Ensino e Extensão das Universidades, criando uma rede de conhecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

E no Quadro 9 são apresentados quais pontos de reflexão foram encontrados em cada trabalho analisado, para auxiliar como base para a pesquisa proposta neste trabalho, a escolha dos trabalhos para compor o Quadro 9 foi baseada em artigos relevantes da EDS com volume

significativo de citações no sistema Scopus e no Google Acadêmico e/ou em autores relevantes na área de DS no mundo e no Brasil. Além disso, o intervalo de tempo relativo às datas de publicação, estão dentro da proposta “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014), apesar de que ainda existem muitas publicações que provavelmente serão feitas após esta década para avaliar o desempenho da proposta da ONU, que ainda não estão incluídas neste Quadro 9.

As universidades são essenciais na formação de profissionais que atuam para a sociedade, pois são elas que geram e transferem o conhecimento, assim seu papel é fundamental, além disso, formam cidadãos (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011, DEUS; CASTRO et al., 2015). Para tanto, os responsáveis pelo DS no ensino superior, tanto em termos de graduação como pós-graduação precisam estar cientes das competências necessárias para a atuação dos profissionais face às mudanças causadas pelos impactos dos três pilares do TBL rumo ao DS. No Brasil a concentração dos profissionais que atuam no mercado, primeiramente provém das IES por meio da graduação, que o principal nível de formação profissional na estrutura educacional brasileira, deste modo é importante entender como ocorre a inserção do DS nas IES neste país, que é o foco deste trabalho.

De qualquer modo, o DS precisa ser abordado no ensino superior, de acordo com o que é demandado pelo mercado, como por exemplo, no conceito do TBL, por meio de suas três dimensões: econômica, ambiental e social, e a integração entre elas (RALPH; STUBBS, 2013; ZEEGERS; CLARK, 2014).

Pode-se observar então que um dos pontos mais levantados nos trabalhos do Quadro 9, é a preocupação da seleção das estratégias de ensino, seguida da adaptabilidade do currículo, da relação entre as disciplinas (interdisciplinaridade/transdisciplinaridade) e da cultura do DS na IES como um todo. Nota-se assim, a preocupação de como abordar o DS no ensino superior, ou seja, como inserir nos cursos e de que maneira permitir a sensibilização dos alunos em relação às questões do TBL. Estes três primeiros pontos de reflexão relacionam-se diretamente com como “entrega-se” o profissional ao mercado e que competências são necessárias desenvolver no aluno.

Quadro 9 – Pontos de Reflexão em estudos sobre o DS no Ensino Superior

<i>Trabalhos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>G</i>	<i>PG</i>
Barbieri (2005) *	✓	✓		✓	✓	✓			✓		✓	
Dawe; Jucker; Martin, (2005)	✓		✓	✓	✓	✓					✓	✓
Springett (2005)*			✓							✓		✓
Tauchen; Brandli (2006)						✓	✓	✓		✓	**	**
Barth; Godmann; Rieckmann; Stoltenberg (2007)			✓				✓		✓	✓	✓	✓
Jones; Trier; Richards (2008)	✓		✓				✓	✓			✓	
Holmberg; Svanström; Peetb, Mulder; Ferrer-Balas; Segalàs (2008)			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Savanick; Strong; Manning (2008)			✓			✓	✓			✓	✓	✓
Gonçalves-Dias; Teodósio; Carvalho; Silva (2009)*			✓	✓			✓	✓	✓		✓	
Rusinko (2010) *			✓				✓		✓			✓
Springett (2010) *	✓		✓				✓		✓			✓
Satrik; Rands; Marcus; Clark (2010) *	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓
Wals; Blewit (2010)	✓		✓	✓	✓	✓			✓	✓	**	**
Wu; Huang; Kuo; Wu (2010) *			✓			✓		✓			✓	✓
Godarth Et Al. (2011)*					✓	✓		✓			✓	
Jacobi; Raufflet; Arruda (2011)*	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Demajorovic E Silva (2012)*			✓			✓	✓	✓	✓		✓	
Hanning; Abelson; Lundquist; Svanström (2012)			✓			✓		✓	✓		✓	✓
Naeem; Neal (2012) *			✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
Von Der Heidt; Lamberton; Wilson (2012) *	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
Mulder; Segalàs; Ferrer-Balas (2012)			✓			✓	✓		✓		✓	
Silva; Correa (2012) *				✓	✓	✓		✓			✓	
Huang; Wang (2013) *			✓			✓	✓		✓		✓	✓
Jabbour; Sarkis; Jabbour; Govidan (2013) *			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Lozano; Lozano; Mulder; Huisinigh; Waas (2013)						✓	✓		✓	✓	**	**
Gonçalves-Dias; Herrera; Cruz (2013)*	✓		✓			✓	✓	✓	✓		✓	
Jabbour; Oliveira (2013)*		✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	
Ralph; Stubbs (2014)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**	**
Guerra; Figueiredo (2014)		✓	✓		✓	✓			✓	✓	**	**
Zeegers; Clark (2014)***	✓	✓	✓	✓		✓					-	-
Wals (2014)	✓		✓					✓		✓	**	**
Lacerda; Silva; Silva; Souza (2014)*			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Verhulst; Lambrechts (2015)	✓			✓	✓		✓		✓		**	**

Continua

Conclusão

Lozano; Ceulemans; Alonso-Almeida; Huisinigh; Lozano; Waas; Lambrechts; Lukman; Hugé (2015)	✓				✓	✓	✓			✓	**	**
Carneiro; Stoltz; Vestena; Nogueira; Pieczarka; Costa; D'Aroz; Piske (2015)			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
* Trabalhos relacionados à área de negócios. ** trabalho sobre o ensino superior, sem distinção do nível. *** curso específico para graduados G – Graduação PG – Pós-Graduação												

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, independentemente do país ou a formação, os problemas entre os cursos em relação à adoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável são semelhantes (Quadro 9). A inserção de disciplinas sobre DS em qualquer curso do ensino superior precisa ser de forma a motivar tanto os alunos como os professores, assim como ter respaldo da instituição de ensino e ainda apoio de parceiros externos, desta forma, as disciplinas ou abordagens sobre o desenvolvimento sustentável não serão apenas assuntos que inflam os currículos ou “modismo” inserido para fazer um “*greenwashing*” no curso.

2.3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável no curso de Administração

Como objeto principal de estudo deste trabalho, têm-se os cursos de Administração, neste sentido, é primordial o entendimento de como a inserção dos conteúdos sobre DS ocorrem no ensino superior, na área de negócios, assim como são transmitidos aos alunos, futuros gestores, do mesmo modo como são tratados em vários estudos internacionais.

De acordo com Satrik et al. (2010), o assunto Desenvolvimento Sustentável é citado como recente na área de educação em negócios, no entanto, os mesmos autores destacam que temas relacionados ao conceito de DS já eram discutidos nas escolas de negócios desde os anos de 1960, já as questões socioeconômicas e questões mais relacionadas ao meio ambiente tornaram-se foco, sobretudo na literatura, a partir dos anos 1990.

Em todo o mundo há grande preocupação da inserção de conhecimentos relacionados ao DS nas escolas de negócios de forma mais explícita, devido a grande demanda por profissionais nesta área e que tenham formação na área de gestão (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014).

Em cursos e programas que possuem temas relacionados ao DS as abordagens são relativas a questões legais e éticas, e muito pouco relacionadas às questões de desempenho econômico, decisões estratégicas, ou às operações diárias, exceto quando se trata de custos (SATRIK et al., 2010). Os mesmos autores relatam também que os conteúdos não são distribuídos entre as várias áreas de gestão como: recursos humanos, gestão operacional, gestão

de projetos, gestão da cadeia de suprimentos, gestão dos sistemas de informação e campos como finanças, marketing e contabilidade. Assim pode-se notar que após 2010 é que houve um aumento de pesquisa nestas áreas.

Há institutos como o “*The Aspen Institute*” que incentivam e têm a finalidade de integrar nos currículos de instituições parceiras ou não, elementos para a formação de líderes do século 21, que saibam integrar em suas competências os conceitos de lucros organizacionais e valores sociais. Esta instituição possui um vasto banco de dados que fornece a professores e educadores envolvidos com a EDS, materiais de aulas com casos relevantes de várias partes do mundo (THE ASPEN INSTITUTE, 2015).

Outro é o *Principles for Responsible Management Education* (PRME), já mencionado entre alguns dos acordos, princípios e iniciativas do DS na educação, que não é exatamente um instituto, mas um conjunto de princípios das Nações Unidas para promover e inspirar ensino de negócios de forma responsável e a pesquisa em instituições acadêmicas em todo mundo, estas iniciativas envolvem questões sobre o desenvolvimento sustentável, permitindo e incentivando que as escolas de negócios insiram em suas grades curriculares o DS, e promovendo a EDS. Este acordo tem apoio do “*The Aspen Institute*” e outros institutos ligados às escolas de negócios no mundo.

As IES que tomam a iniciativa de afiliar-se ao PRME se comprometem a cumprir seis princípios (PRME, 2015):

1. Propósito: desenvolver as capacidades dos estudantes para serem futuros geradores de valor sustentável para os negócios e a sociedade em geral e para trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável;
2. Valores: incorporar nas atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global como retratado em iniciativas internacionais, como o Pacto Global das Nações Unidas;
3. Método: criar estruturas educacionais, materiais, processos e ambientes que permitem experiências de aprendizagem eficazes para a liderança responsável;
4. Pesquisa: participar de pesquisas conceituais e empíricas que melhore nossa compreensão sobre o papel, dinâmica e impacto das empresas na criação de valor social, ambiental e econômico sustentável;
5. Parceria: interagir com os gestores das corporações de negócios para ampliar o conhecimento sobre seus desafios no cumprimento responsabilidades sociais e ambientais e explorar abordagens eficazes em conjunto para enfrentar esses desafios;

6. Diálogo: facilitar e apoiar o diálogo e debate entre educadores, estudantes, empresas, governo, consumidores, meios de comunicação, organizações da sociedade civil e outros grupos interessados e as partes interessadas sobre questões críticas relacionadas à responsabilidade social global e sustentabilidade.

Como se pode notar há vários meios de as IES e escolas de negócios buscarem ampliar a EDS em seus processos, ensino, pesquisa e extensão. Ainda, uma das razões importantes para integrar o DS nos currículos das escolas de negócios no cenário atual, não é apenas para que eles tenham contato com as questões ambientais enquanto gestores, mas para que se preparem para lidar com problemas, desafios e oportunidades do DS de forma criativa e que permita de fato existir uma evolução sustentável (JABBOUR et al., 2013).

Mesmo que a educação possa não mudar o comportamento dos alunos, pesquisas anteriores mostram que o currículo dos cursos pode aumentar a sensibilidade dos alunos a questões desafiadoras e complexas da gestão (THOMAS, 2005; HUANG; WANG, 2013), como pressupõem as competências para os gestores para o DS.

Sobre os estudos citados no Quadro 9, existem vários específicos na área de negócios como identificado no mesmo, tanto no Brasil como no mundo, e as dificuldades encontradas são muito semelhantes. A maioria dos trabalhos (RUSINKO, 2010; VON DER HEIDT; LAMBERTON; WILSON, 2012; JABBOUR et al., 2013) efetuaram investigações em pós-graduações (PG), poucos são os trabalhos que apenas têm como foco a graduação (G).

O fato das pesquisas serem sobretudo em cursos de pós-graduação pode sugerir como o relatado por Jabbour et al. (2013), que geralmente a motivação para inserção nos cursos se dá por meio de razões pessoais de um professor que cria uma disciplina e linha de pesquisa na área de Sustentabilidade, para então criar projetos relativos a esta área e ainda fazer parcerias (consultoria, por exemplo), e assim inserir o assunto na graduação.

A razão para vir da pós-graduação para a graduação, está na falta de interesse, conhecimento e comprometimento de docentes, uma vez que muitos julgam não compreenderem a definição do DS, e ainda não conseguem ver a relação entre sua disciplina e o DS (VERHULST; LAMBRECHTS, 2015; JABBOUR et al., 2013; NAEEM; NEAL, 2012). Neste sentido, pode-se entender que muitas vezes, mesmo que haja uma tentativa de se inserir na grade curricular, a operacionalização é complexa e dificultada pelos atores do processo.

Outro processo que se deriva desta falta de envolvimento dos docentes, está relacionado à questão da função do DS enquanto um assunto:

- multidisciplinar – abrange um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas de forma simultânea, podendo não existir relação aparente entre elas (BERGER⁷ 1972 *apud* POMBO 2005; CEZARINO, 2013).
- interdisciplinar - interdisciplinar a integração e engajamento da interação de disciplinas entre si e com a realidade (LÜCK, 2002; POMBO, 2005; LENOIR, HASNI, LAROSE, 2007).
- transdisciplinar – nova apreensão da realidade executando elementos que passam entre, além e por meio das disciplinas (POMBO, 2005; SANTOS, 2008; NICOLESCU, 2012; CEZARINO; CORRÊA, 2015)

Deste modo, há dificuldade de aplicação destas características do DS dentro dos currículos. São vários os estudos na área de negócios que demonstram problemas em relação à aplicação do DS com a utilização destas características descritas acima, citando alguns deles Rusinko (2010); Springett (2010); Von Der Heidt; Lamberton e Wilson (2012); Verhulst; Lambrechts (2015).

O processo de inserção e relevância nas escolas de negócios, tanto no Brasil como em outros países pode ser facilitada, quando há legislação e fiscalização ou pressão do mercado para tal, caso contrário, as iniciativas de implementação em cursos de administração poderão ser sempre incipientes e imaturas. Pois, as escolas de negócios, enquanto organizações sociais, precisam captar as percepções públicas sobre as tendências sociais para que possam ser consideradas na estrutura de seus currículos (BENN; MARTIN, 2010; HUANG; WANG, 2013).

Outro fator relevante detectado nos estudos e que pode mesmo ser aplicado ao presente trabalho é a importante função dos valores das IES, ou seja, o ambiente no qual a IES está inserida, influencia a estrutura curricular, pois esta estrutura retrata a interação dos valores organizacionais e o ambiente institucional. Portanto, a interpretação de cada ambiente que envolve as IES pode influenciar a estrutura curricular em relação às questões do DS (HUANG; WANG, 2013). E neste sentido, estes mesmos autores ressaltam um ponto não mencionado em muitos outros trabalhos, a importância de estudar o DS nas escolas de negócios levando em consideração temas locais, ou seja, para estimular o desenvolvimento sustentável da comunidade na qual a IES está inserida.

⁷ BERGER, Guy. **Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité**. In CERI (Eds). *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, p. 21-24. Paris: UNESCO/OCDE, 1972

Neste contexto está a atividade de extensão universitária que

[...] é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade...é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (REDEX, 2012, p. 8)

Desta forma, o conceito de DS e sua inserção de forma mais robusta no ensino superior de graduação está completamente relacionado a estas atividades, é são pouco exploradas pelas IES (JABBOUR et al., 2013). Além disso, conhecer o que o mercado precisa em relação ao DS também é uma maneira de reforçar esta via de mão dupla trazida no conceito de atividades de extensão e melhoria da sociedade.

A inserção de DS de maneira enfática nos cursos de negócios cria gestores mais sensíveis às questões relacionadas ao meio ambiente e seus atributos, pois escolas de negócios são apontadas como essenciais na transição para uma sociedade mais sustentável (JABBOUR et al., 2013), e ainda Deus et al. (2015) ressaltam que os cursos desta área são responsáveis por gerar e expandir conhecimentos relacionados ao desenvolvimento econômico, social e financeiro da sociedade.

Esta hipótese é colocada, pois existem vários estudos no Brasil que analisam a inserção dos assuntos pertinentes ao DS nos cursos de graduação, de administração, dentre eles: Jacobi, Raufflet e Arruda (2011); Telles (2011); Godarth et al. (2011); Telles e Guevara (2011); Telles (2011); Silva e Corrêa (2012); Demajorovic e Silva (2012); Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013) e Mascarenhas e Silva (2013a). Todos eles trazem os desafios e também alguns sucessos sobre a inserção do desenvolvimento sustentável na formação do bacharel em administração, conforme pode ser visto no Quadro 10. Entre estas dificuldades, têm-se como trazer ao ensino a abordagem do DS.

Quadro 10 - Resultados dos Trabalhos da inserção do Desenvolvimento Sustentável no Brasil em cursos na área de negócios

Pontos positivos	Pontos de Melhoria
<ul style="list-style-type: none"> - Alunos que cursaram a disciplina em caráter obrigatória, foram sensibilizados e entenderam a necessidade do conhecimento pelo administrador (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013); - Preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho quando são introduzidos aos temas sobre DS; - formação de um cidadão e não somente um administrador (MASCARENHAS; SILVA, 2013a; SILVA; CORRÊA, 2012; GODARTH et al., 2011); - A coordenação entende a necessidade de se focar no tema na formação do administrador (MASCARENHAS; SILVA, 2013a; SILVA; CORREA, 2012); - IES que possuem em sua grade curricular o DS abordam, sobretudo o <i>Triple Bottom Line</i> (TBL). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de inserir “sustentabilidade” nos conteúdos por causa da diversidade de conceitos (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; MASCARENHAS; SILVA, 2013a); - Pouca importância dada ao tema DS pelas coordenações e docentes (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013); - Apenas visões econômicas do tema (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; MASCARENHAS; SILVA, 2013a); - Falta de conexão entre teoria e prática (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013); - Necessidade de trabalhar o tema de forma interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; TELLES; GUEVARA, 2011; MASCARENHAS; SILVA, 2013a; SILVA; CORRÊA, 2012; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; TELLES, 2011; DEMAJOVIC; SILVA, 2012); - Resistência à interdisciplinaridade pelos professores (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; MASCARENHAS; SILVA, 2013a; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; DEMAJOVIC; SILVA, 2012); - Formação dos docentes é fraca neste tema (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; MASCARENHAS; SILVA, 2013a; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011); - Ter uma disciplina específica apenas para deixar a grade curricular na “moda” (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013); - Entender as práticas nas organizações (MASCARENHAS; SILVA, 2013a); - Ensino do TBL ainda muito incipiente nas grades curriculares (GODARTH et al., 2011).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir destes estudos, compreende-se que ainda a inserção do tema DS é difícil nos cursos de administração, mesmo que alguns trabalhos aqui citados tenham encontrado boas práticas, mencionadas no Quadro 10 como pontos positivos, como o estudo de Silva e Corrêa (2012), por exemplo. Os demais estudos mostram a necessidade de se exercer a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade na aplicação do DS. Desta forma, fica evidente que o assunto precisa ser tratado em todas as disciplinas do curso relacionadas à gestão, por meio de abordagens diferentes e ainda complementares, e a melhor aplicação do TBL.

No entanto, nota-se que há muita dificuldade em implantar o tema nas grades curriculares, por conta de aspectos importantes: falta de preparação adequada dos docentes, e mesmo a falta de interesse dos mesmos, por não entender a temática e principalmente não

entender como as práticas ocorrem nas organizações. Estes fatores culminam por desmotivar o aluno em aprender sobre o assunto.

Deste modo, todos os estudos brasileiros apresentam as mesmas dificuldades dos estudos internacionais e não somente nos da área de negócios, mas também em outras áreas de conhecimento.

2.3.2.1 Conteúdos e Abordagens

Há diferentes abordagens para integrar o DS em cursos na área de negócios, neste sentido, Rusinko (2010) propõe uma matriz, e cada ponto desta matriz pode ser utilizado de forma individual ou simultânea, dependendo do nível de DS que se queira integrar no currículo. As maneiras que o autor propõe são:

- limitadas (uma disciplina específica no currículo): integrar nos cursos existentes ou criar novas disciplinas específicas de DS; ou
- ampla (aplicação transdisciplinar no currículo): integrar às disciplinas base já existentes no currículo.

A maioria dos trabalhos pesquisados e que também se encontram no Quadro 9, mesmo aqueles que não têm como objeto de estudo a área de negócios, mostram ênfase na aplicação do TBL, como mesmo já comentado no tópico 2.1, é um modelo bastante aplicado também nas organizações, o que demonstra certa sintonia entre o que se ensina e o que é utilizado no mercado. Assim, a abordagem principal da EDS é pautada nas três dimensões: econômica, ambiental e social.

Ainda, tomando-se por base a definição do DS no conceito dado pela WCED, no tópico 2.1 deste trabalho, os significados de DS trazidos por Heidt, Lamberton e Wilson (2012) baseados no TBL, acadêmicos do *Australian Learning & Teaching Council*, do “*Graduate Skills: Standards of Achievement*” (2010) elaboraram cinco conceitos do DS que dependem dos diferentes níveis de habilidades que se espera que gestores da área compreendam, do menos maduro ao mais consolidado:

- o DS é limitado a ideia de manter o funcionamento do negócio;
- o DS está baseado em termos do domínio das questões ambientais;
- o DS está pautado nas três dimensões do TBL, levando em consideração a responsabilidade geracional (há a preocupação das dimensões com o passar do tempo);

- o DS vai além das três dimensões do TBL, reconhecendo de forma crítica a relevância de fatores externos como as autoridades, regras sociais e agendas organizacionais;
- o DS é um processo complexo de adaptação da gestão e sistemas de pensamento pelas disciplinas e subdisciplinas. Esses fatores pedem uma teorização reflexiva do conceito, que reconhecem sua evolução no discurso público, mesmo possuindo natureza controversa e sua localização em certos paradigmas teóricos e disciplinares.

Neste sentido, a *Australian Learning & Teaching Council* (ALTC, 2010) mostra que dependendo do entendimento do DS, a atuação do gestor será diferente, e quanto maior a competência e o desenvolvimento de habilidades tais como tais como: pensamento crítico, prática da ética e trabalho em equipe; o gestor terá maior visão do DS dentro e fora das organizações.

Deste modo, nota-se que como defendem Heidt, Lamberton e Wilson (2012) e Jabbour et al. (2013) a inclusão de temas relacionados ao DS em disciplinas tradicionais, tais como finanças, contabilidade, marketing, recursos humanos e não só a existência de disciplinas específicas para o DS são possíveis e necessárias, uma vez que a IES decida inserir a EDS em seus currículos. De uma forma ou outra, os conteúdos das disciplinas precisam ter assuntos relativos ao DS, como listadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Assuntos estudados por dimensão do TBL

Dimensão	Assuntos
Econômica	Contabilidade ambiental (entendendo, sobretudo custos e maximização de resultados sem comprometer o ambiente, tanto em relação às questões ecológicas, como sociais), ecoeficiência, investimentos éticos.
Ambiental	Recursos renováveis, minimização da utilização de recursos, reciclagem, regeneração, recuperação e degradação, mudanças climáticas, legislações ambientais, emissões de resíduos.
Social	Responsabilidade social; saúde e segurança de todos os <i>stakeholders</i> (pensamento da relação organização e sociedade); governança em todos os aspectos da organização; comportamento ético em todas as esferas da organização.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Glavic e Lukman (2007).

Existem termos que relacionam todas as três dimensões, como ética, moral, meio ambiente, cultura entre outros, pois a ideia das dimensões é justamente criar um conceito transversal de DS, e não criar dimensões isoladas. Assim, também, é o objetivo do ensino desta temática nos cursos de negócios, como a administração, considerando este curso como um curso interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, pois o DS pode estar inserido em todas, ou quase todas, as disciplinas dos cursos de administração como já comentado anteriormente.

Deste modo, inclusive as Diretrizes Nacionais DCNADM para o curso aconselham que sejam abordados temas contemporâneos e o Desenvolvimento Sustentável é um tema contemporâneo na área de administração, além de ser transversal e interdisciplinar (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; TELLES, 2011; TELLES; GUEVARA, 2011; SILVA; CORRÊA, 2012; DEMAJOROVIC; SILVA, 2012; GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; MASCARENHAS; SILVA, 2013a; BUARQUE et al., 2014).

A resolução nº 4 de 13 de julho de 2005 do Ministério da Educação e Cultura que institui as DCN de graduação, bacharelado em administração, traz vários pontos importantes no que tange à formação do profissional de administração (BRASIL, 2005). No perfil desejado do formado, enumera algumas qualidades que este precisa ter, dentre elas, a flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. Estas situações estão presentes nas competências presentes no DS em relação aos gestores do DS nas organizações como enumerado no tópico 2.1.6.

Esta mesma resolução enumera competências e habilidades que o curso deve possibilitar que o aluno seja capaz de alcançar ao término do curso, e quatro delas podem, de certa forma, estar relacionadas à EDS. São elas:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

[...]

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e [...] (BRASIL, 2005)

Dentre elas pode-se notar a utilização das palavras modificações, mudanças, tomada de decisão, ética, adaptável, projetos. Todas elas relacionadas de alguma forma com as competências para o DS e seu conceito, tomando-se por base as definições já mencionadas anteriormente. Ademais, no artigo 5º, esta mesma resolução menciona os conteúdos que o curso de graduação em administração deve contemplar, por meio de seus projetos pedagógicos e grade curricular, e ainda estes conteúdos precisam possuir inter-relações entre a realidade

nacional e internacional, que possam ser aplicadas no âmbito das organizações, além disso, que atendam quatro formações e que sejam interligados. O Quadro 12 mostra como estas formações e respectivos conteúdos podem contemplar o ensino do Desenvolvimento Sustentável.

Quadro 12 – Relação de Conteúdos das DCNADM e o Desenvolvimento Sustentável

Formação	Conteúdos	Relação com o Desenvolvimento Sustentável
Básica	Relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Contextos éticos, econômicos, jurídicos, financeiros, relações entre pessoas. - Conceito do TBL - As disciplinas que contemplam estes conteúdos podem relacioná-los às questões ambientais. - Criar interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade com o DS
Profissional	Relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.	- Os conteúdos específicos podem em todas suas áreas abordar os assuntos pertinentes ao DS, pois todas as disciplinas ligadas aos conteúdos contemplados por esta formação estão diretamente relacionadas ao funcionamento das organizações que estão envolvidas no ambiente.
Estudos quantitativos e suas tecnologias	Abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração.	- Aqui podem ser utilizados métodos quantitativos que auxiliam a maximização de resultado de projetos, pois uma das preocupações das organizações atualmente está ligada ao DS.
Complementar	Estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.	- Pode haver disciplinas específicas que contemplem as definições e conceitos ligados ao DS, sempre levando em consideração a questão interdisciplinar e transdisciplinar.

Fonte: Adaptado da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005).

Após entender quão relevante e importante é a inclusão de conteúdos relacionados ao DS em cursos de negócios, Quadro 12, e mantendo o foco deste trabalho, mais especificamente no de bacharelado em administração, é possível identificar assuntos chave a serem tratados em disciplinas do curso, como os demonstrados no Quadro 10.

Em estudo realizado por Miranda, Oliveira e Miranda (2014) em IES com notas 4 e 5 no ENADE, e/ou signatárias do PRME, no estado de São Paulo, leva-se a entender que muitos cursos ainda inserem as disciplinas de DS por “modismo”, que estão de acordo com outros estudos também realizados no Brasil em outras IES, e também se verifica a dificuldade existente no entendimento de DS pelas IES. As IES signatárias do PRME, por outro lado, possuem o DS mais organizado e desenvolvido em seus conteúdos que as demais, provavelmente pelo seu compromisso com os princípios propostos pelo acordo.

2.3.2.2 *Papel Docente e Estratégias de Ensino*

Vários estudos enumerados ao longo do trabalho comentam sobre a relação dos docentes e a dificuldade de inserção do DS nos cursos, não apenas nos da área de negócios, que é o caso do curso de administração, mas também em todos os demais.

No Quadro 8, há pontos de reflexão que envolvem a EDS, e em relação à questão do papel do docente e as estratégias de ensino, é possível citar alguns aspectos, os docentes são as pessoas que executam um plano de ensino, neste sentido, cabe a eles, entender o DS, não apenas em seu significado, mas também, compreender a relação de sua disciplina e o DS, além de que são eles quem definem as estratégias de ensino adequadas para o ensino do DS, e como precisam executar a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Deste modo, o comprometimento e envolvimento do docente no curso e na adaptação da grade curricular são essenciais, assim como a IES promover meios de instruir estes docentes em relação aos conceitos de DS. Os fatos vistos no trabalho de Jabbour et al. (2013), mostra que a iniciativa de implantar o DS no curso parte de um professor e na pós-graduação, pois neste caso, parece ser a única pessoa a melhor entender a necessidade do DS dentro dos cursos de negócios, no caso Administração.

O papel do docente é essencial na IES e no curso para que ocorra a devida integração do DS, e também cabe a ele escolher de forma parcimoniosa a estratégia de ensino adequada, pois se espera que o docente tenha algumas competências, capacidade reconhecida de um agente em mobilizar e articular, num dado contexto, saberes, um saber-fazer e um saber-estar que lhe permita analisar, adaptar, e transformar se necessário uma situação profissional (PERRENOUD, 2000), ou seja, que eles sejam dotados de um conjunto de três variáveis: habilidades, conhecimentos e atitudes.

As estratégias de ensino são os meios pelos quais o docente irá transmitir aos seus discentes os conhecimentos relativos a determinado assunto, visando o aprendizado efetivo, porém como ressalta Veiga (2011), a aula tem como começo e fim o aprendizado do aluno.

Quadro 13 - Estratégias de Ensino para Aplicação na EDS

Estratégias de Ensino Para o EDS	Aplicação no DS
Aula expositiva dialogada: preleção verbal com o objetivo de transmitir informação, nesta estratégia, o docente tem a oportunidade de comunicar aos alunos experiências e observações pessoais de extrema importância sobre os conteúdos, de forma a proporcionar o diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> - exposição de conceitos de forma organizada; - transmissão de experiências dos professores, relatos de casos vivenciados pelos professores; - motivar os alunos em relação ao assunto; - sintetizar o conteúdo, quando utilizado outro tipo de estratégia de ensino em complementação.
Mapa Conceitual: elaboração de um diagrama que relaciona conceitos em duas dimensões, mostrando relações hierárquicas entre os conceitos e a estrutura do conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> - ligação entre as principais áreas da administração com o DS; - entendimento da relação de causa e efeito entre as áreas de uma organização e o impacto causado pela falta de implantação de práticas relacionadas ao DS.
Seminários: estudo em grupo ou individual sobre determinado tema que é supervisionado pelo docente, apresentado em sala de aula, que possa haver discussões e debates.	<ul style="list-style-type: none"> - exposição oral de temas relacionados ao DS; - melhor compreensão dos alunos sobre os assuntos devido à pesquisa em empresas; - visitas às organizações; - integração da teoria e prática (interação de ensino e pesquisa).
Estudos de caso – desenvolvido em grupo ou individualmente: descrição de uma situação real ocorrido em uma organização com a finalidade de resolver um problema, tomar uma decisão ou realizar um desafio.	<ul style="list-style-type: none"> - trazer problemas reais de organizações em relação ao DS para sala de aula; - aplicar a teoria do DS na prática; - tomar decisões em situações reais complexas como no caso do DS; - desenvolver a criatividade em soluções de problemas que envolvam o DS.
Palestras: trazer à IES pessoas do meio organizacional, profissionais com experiência para transmitir aos alunos experiências profissionais, vivência com o mundo corporativo.	<ul style="list-style-type: none"> - aproximação da academia ao mercado (interação de processo de ensino e extensão); - motivar alunos sobre fatos vivenciados por profissionais atuantes na área de DS.
Debates ou Discussão: estratégia onde os alunos têm um perfil bastante ativo, pois expõe seus pontos de vista e reflexão, geralmente, após uma leitura ou exposição, dando-se oportunidade para formulação de princípios pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> - aplicação desta estratégia com intuito de ter a percepção dos alunos acerca dos assuntos relacionados ao DS e suas práticas; - entender a motivação dos alunos sobre o DS. - pode ser utilizada após a apresentação dos conceitos em aulas teóricas, ou apresentações de seminários.
Projeção de Filmes: exibição de filmes como documentários de situações e experiências sobre diversos assuntos, inclusive de casos reais.	<ul style="list-style-type: none"> - trazer casos reais em organizações internacionais que mostram na prática, a teoria estudada em sala de aula.
Visitas Técnicas ou estudo do meio: contato com a realidade, visualizar nas organizações conceitos e práticas do que se estuda em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - observação da realidade; - desmitificação de conceitos teóricos do DS; - práticas interdisciplinares em relação ao DS; - práticas de ensino, pesquisa e extensão.
Solução de Problemas: enfrentar uma nova situação, que exija pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir de um problema descrito em dados, em que se exige a aplicação de conceitos e técnicas específicas, que nem sempre são relacionadas a fórmulas matemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> - propicia o aluno à pesquisa sobre DS, e suas relações com disciplinas de gestão (ligação de ensino e pesquisa, podendo gerar atividades de extensão)); - orientação no levantamento de hipóteses pelos discentes; - auxilia a interpretação de decisões em relação a problemas complexos; - incita a criatividade na resolução de problemas do DS; - possibilita a relação com casos reais e a integração teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Peleias (2006); Marion; Marion (2006); Bertero (2006); Gomes (2006); Gil (2009); Cintra (2012); Anastasiou; Alves (2012).

Para tanto a mesma autora destaca que os docentes precisam modificar as ações pedagógicas, por meio do rompimento da concepção conservadora, em que o aluno é apenas passivo, e o professor ativo, e também com a fragmentação disciplinar, que faz com que os alunos não entendam as relações existentes entre os assuntos de seu curso (VEIGA, 2011). Ainda complementa que o docente precisa questionar-se sobre a dissociação da relação entre a teoria e a prática.

Estas estratégias de ensino então “escolhidas” pelos docentes precisam levar em consideração as competências que se queira desenvolver no aluno em relação ao DS, e voltando novamente ao tópico 2.1.6, pode-se ligar as diversas estratégias de ensino com estas competências, como mostra o Quadro 13.

As estratégias de ensino mostradas neste trabalho são aquelas relacionadas ao ensino de assuntos sobre a gestão do DS, enumerados nos trabalhos relacionados no Quadro 9 e 10. Ainda, de acordo com as competências necessárias para desenvolver um profissional apto a atuar nesta área, o modo de ensinar precisa estimular o discente a: pensar de forma crítica, saber lidar com complexidade, ter resiliência, realizar ações com criatividade e inovação, trabalhar de forma interdisciplinar, ser flexível às mudanças, entre outras mencionadas no tópico referente ao papel do gestor do DS.

Todas estas estratégias visam de algum modo tentar quebrar a barreira entre a academia e o mercado, o que propicia ao aluno relacionar as situações reais ao campo teórico, pois este é um assunto citado nos trabalhos que despertam o ponto de reflexão sobre a seleção das estratégias de ensino adequadas à EDS.

Levando em consideração também que existe os pilares que compõem uma universidade, que é composto do ensino, pesquisa e extensão, onde o ensino é a difusão de conhecimentos por meio da abstração e algumas vezes pela prática de determinados conteúdos, executadas por um docente, a pesquisa é o aprofundamento do ensino por meio de aplicação e mesmo desenvolvimento de novos conceitos e enfim a extensão é a aplicação do conhecimento obtido por meio dos outros dois elementos destes pilares na comunidade, promovendo uma interação transformadora entre a universidade e demais setores da sociedade (RENEX, 2017).

Desta forma, todos os elementos envolvidos no ensino do DS em cursos de bacharelado em Administração precisam pautar-se nas lacunas encontradas nos trabalhos já desenvolvidos e ainda entender se as IES, as coordenações dos cursos, os docentes, a grade curricular, os planos de ensino, as estratégias de ensino estão alinhados ao que o mercado de trabalho espera do gestor para o DS. Inclusive criando meios de inserir os pilares que regem uma universidade, mesmo que a IES não seja caracterizada como tal.

3 MÉTODO DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é explicar detalhadamente os métodos de pesquisa utilizados para a resolução do problema, e também detalhar o objeto de estudo. Assim, a descrição da amostra e os resultados obtidos na pesquisa são expostos no capítulo 4.

Desta forma, com base na teoria revisada no item 2, a pergunta levantada para esta pesquisa é: “Qual a relação da percepção das competências necessárias para atuar no Desenvolvimento Sustentável Corporativo pela academia e profissionais no Brasil?” Levando assim, ao objetivo geral que é elucidar a relação da percepção dos docentes e profissionais sobre as competências para o Desenvolvimento Sustentável Corporativo, ou seja, se o que é ensinado nos cursos de administração está relacionado ao que é necessário na prática em organizações no Brasil.

A percepção para efeitos desta pesquisa é conceituada como a relação do sujeito com o mundo exterior, sendo um elemento complexo que possui como resultado um conjunto de processamentos psicológicos humanos envolvendo sensações presentes na memória do indivíduo ou em associações e comparações (CHAUÍ, 1999). Sendo assim, a percepção aqui tratada é o modo pelo qual os fenômenos do mundo são julgados, vistos, conceituados e qualificados, levando em consideração as experiências, elementos da memória, do raciocínio e do juízo, atrelando às qualidades objetivas dos sentidos e ainda elementos subjetivos e próprios de cada indivíduo.

Sendo assim, para auxiliar na resposta deste problema de pesquisa proposto, podem-se levantar os seguintes objetivos específicos, que determinam os aspectos a serem estudados com a finalidade de alcançar o objetivo geral (DIEHL; TATIM, 2004), estes objetivos específicos estão melhor descritos no Quadro 15:

- identificar a percepção dos profissionais em relação ao conceito do DS nas organizações brasileiras e as competências necessárias ao alcance deles;
- identificar a percepção do conceito de DS para os docentes e coordenadores dos cursos de administração;
- identificar a percepção das competências necessárias para o DSC pelos docentes;
- comparar a percepção sobre as competências para o DSC entre os docentes e profissionais;
- confrontar a percepção das competências apresentadas na pesquisa com as que os “recém-formados” estão preparados para atuar no DSC;

- verificar os assuntos abordados nas disciplinas relacionadas ao DS nos cursos de administração;
- confrontar a percepção das competências necessárias ao DSC pelos docentes e os assuntos abordados nas disciplinas.

Como proposições desta pesquisa tem-se:

- os conteúdos existentes nas disciplinas são os demandados no mercado de trabalho;
- as competências percebidas pelos docentes e profissionais são iguais;
- os profissionais adquirem conhecimentos sobretudo nos cursos superiores das IES;
- há divergência do que se percebe sobre o DS na academia e no mercado.

3.1 Natureza da Pesquisa

Partindo deste cenário, onde há uma proposta de pesquisa, tem-se que para a realização de uma investigação é necessário o estudo do método científico que é definido como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento, que seja mais adequado para o objetivo de uma pesquisa (GIL, 2008).

A princípio precisa ser identificado o tipo de pesquisa, que é caracterizado pela finalidade da pesquisa (DEMO, 1985). De acordo com a questão de pesquisa proposta, esta investigação visa desenvolver, esclarecer conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores e trata-se assim de uma pesquisa exploratória que é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular sobre ele hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008).

O processo de conhecimento faz parte do método a ser estudado e é escolhido a partir da natureza, do objetivo e do problema a ser estudado. Assim, como visto na questão de pesquisa colocada anteriormente é possível observar que há um novo paradigma que necessita ser estudado, que relaciona dependentemente duas variáveis o ensino do desenvolvimento sustentável nos cursos de administração e as competências necessárias em relação ao profissional de administração para atuar com o desenvolvimento sustentável nas organizações.

Dessa forma, há uma abordagem feita por Thomas Kuhn que diz que a concepção metodológica é estruturada a partir do conceito de paradigma, em que existe a ciência normal que se encontra dentro de uma fase de estabilidade paradigmática, mas quando há o surgimento de uma revolução que possa modificar este paradigma, surge a ciência revolucionária que é testada exaustivamente pela comunidade científica. Caso continue resolvendo problemas ela passa a ser aceita, respeitada e se estabiliza em seu novo paradigma. Esta consolidação, após algum tempo, confere o mesmo *status* de ciência normal e tudo começa novamente (KUHN, 1975; CHALMERS, 1995;). Sob este ponto de vista de geração de conhecimento é que esta pesquisa é concebida.

3.2 Abordagem da Pesquisa

A escolha da abordagem de pesquisa, ou o tipo de pesquisa quanto à natureza do método, é geralmente baseada na coleta de dados, na análise e no resultado que se pretende alcançar partindo do objetivo do estudo, permitindo ao pesquisador entender o fenômeno, assim como conduzir a pesquisa para compreender a legitimação dos problemas, soluções e critérios de prova (CRESWELL, 2009). Outros fatores que definem a melhor abordagem são a natureza do problema e seu nível de aprofundamento (DIEHL; TATIM, 2004).

Uma das abordagens de pesquisa é a quantitativa, que envolve as seguintes preocupações: mensuração, causalidade, generalização e checagem da validade inicial (BRYMAN, 1989). Bryman (1989), Diehl e Tatim (2004), Martins e Theóphilo (2009) e Creswell (2009) retratam a pesquisa quantitativa como uma pesquisa que se caracteriza pelo uso de quantificação tanto na coleta de dados como no tratamento de dados. Além disso, esta pesquisa tem bases positivistas, embora Ferraro (2012) explicita que esta ideia seria muito reducionista, pois ela não se resume somente em teste de teorias.

Nesta abordagem, a teoria tem uma importância primordial, pois apresenta o ponto de partida para realização da pesquisa, a teoria geralmente é formulada para retratar a realidade, e assim a partir dela são levantadas hipóteses que serão testadas, para comprovarem ou não esta teoria. Estes resultados auxiliam a agregar mais conhecimento para o fenômeno pesquisado (BRYMAN, 1989).

Creswell (2009) comenta que a abordagem quantitativa tem questões de pesquisa que tem o objetivo de investigar as relações entre variáveis que o pesquisador deseja saber sobre determinada teoria. A teoria nesta abordagem tem um papel muito importante, pois se ela não estiver bem definida e clara, não é possível testá-la.

Sobre como testar esta teoria, Creswell (2009) também coloca que para obter a validade e a confiabilidade dos resultados requerida para o rigor científico, é necessário o desenvolvimento cuidadoso do processo de coleta de dados, procurando eliminar interferências e selecionar uma amostra significativa da população.

Outra característica da abordagem quantitativa é a distância entre o pesquisador e o objeto de estudo, citadas por Bryman (1989) e Xavier (2012). Desta forma, esta abordagem fornece menos ênfase ao processo e mais aos resultados, pela relação das variáveis, há também pouca atenção ao contexto, pois algumas variáveis procuram explicar o fenômeno.

As formas de coleta de dados, geralmente utilizadas na abordagem quantitativa, são segundo Bryman (1989): experimento de campo, experimento em laboratório e pesquisas de levantamento. Elas são estruturadas dentro dessa abordagem de forma ordenada e mensuráveis (especialmente para análises estatísticas e numéricas, além de possuírem uma possibilidade de avaliação de causa e efeito). Creswell (2009) e Martins e Theóphilo (2009) citam duas estratégias de pesquisa: o levantamento e os experimentos (ou quasi-experimentos).

Outro tipo de abordagem é a qualitativa, que, segundo Bryman (1989), Creswell (2009) e Martins (2004), possui características que a diferencia da quantitativa. Algumas delas são expostas a seguir:

- os pesquisadores “qualitativos” estão mais atentos ao processo, não a resultados ou produtos;
- esses pesquisadores destacam mais a acepção (como as pessoas compreendem sua vida, suas experiências e suas estruturas sobre o mundo);
- o pesquisador é o primeiro instrumento de coleta de dados e análise; e
- o estudo qualitativo envolve trabalho de campo, com a participação do pesquisador de forma ativa.

Diehl e Tatim (2004) e Martins e Theóphilo (2009) complementam que a coleta de dados é predominantemente descritiva e não tão rígida, pois pode ser desenvolvida durante o processo; há maior atenção ao processo e não somente aos resultados; a análise dos dados é indutiva (a teoria é construída por meio da análise dos dados empíricos) e pode haver várias fontes para coleta de dados.

Durante muito tempo as pesquisas qualitativas sofreram com questões de legitimidade e validade científica, porém atualmente estas discussões não estão tão frequentes (CRESWELL, 2009). Triviños (1992, p. 27), no entanto coloca que estas pesquisas precisam levar em

consideração “as limitações requeridas por um trabalho científico, ter estrutura coerente, consistência, originalidade e nível de objetividade capazes de merecer aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação”.

Bryman (1989) e Cresweel (2009) também mencionam que os tipos de coleta e análise de dados mais apropriados para essa abordagem são a observação (participante ou não), as entrevistas semiestruturadas e documentos e materiais audiovisuais. Martins e Theóphilo (2009) colocam como técnicas de coleta de dados mais utilizadas: *focus group*, análise documental, análise de conteúdo e análise de discurso. Como tipo de estratégias de pesquisa, os mesmos autores, explicitam o estudo de caso, o estudo etnográfico, a *Ground Theory*, pesquisa documental e a Pesquisa-ação.

Para sintetizar as características das duas abordagens aqui conceituadas e para melhor entender algumas diferenças referentes às duas abordagens estudadas neste trabalho, elas são enumeradas no Quadro 14.

Quadro 14 - Características das abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa

Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Lógica dedutiva	Lógica indutiva
Preocupação com os resultados mais que com os processos	Preocupação com o processo mais que com resultados
Coleta de dados rígida	Coleta de dados flexível
Deduz hipóteses de teorias e as testa	Constrói a teoria durante o processo da pesquisa
Distância entre o pesquisador e o objeto de estudo	Proximidade do pesquisador e do objeto de estudo
Entendimento e compreensão dos comportamentos humanos por meio de um quadro de referência	Procura fatos e as causas do fenômeno social, por meio de medições de variáveis.
Positivista	Construtivista

Fonte: Baseado em Bryman (1989); Diehl e Tatim (2004); Creswell (2009); Martins e Theóphilo (2009).

Neste trabalho existe uma junção de dois campos de pesquisa, a educação e a área de administração de empresas. Ambas ciências sociais, porém, a segunda, uma ciência social aplicada. A educação tem conexões com campos, como a sociologia, antropologia, psicologia, filosofia (SPOSITO, 2003; DAUSTER, 2007) já a administração tem suas bases científicas interligadas ao pensamento positivista, mesmo tendo em seu contexto a sociologia (REED, 2004).

Desta forma, a pesquisa em educação de maneira geral e, sobretudo no Brasil tem um perfil basicamente qualitativo, por vários fatores, conforme explicitam Gatti (2004) e Ferraro (2012). Tal característica se deve em grande parte à pouca compreensão de usuários das pesquisas para realização de críticas; à questão da falta de conhecimento dos pesquisadores em educação em relação às análises numéricas (matemáticas e estatísticas); à própria dicotomia de pesquisas qualitativas e quantitativas.

O grande marco para compreender a questão desta divisão entre pesquisas qualitativas e quantitativas pode ter sido originado na comparação das ciências sociais às ciências naturais, tendo como base que ambas as ciências seriam positivistas e objetivas, é que não haveria diferenças. Segundo Löwz (1985) está fundamentado em algumas ideias básicas de que a sociedade é regida por leis naturais e conhecer a sociedade é idêntico ao se conhecer a natureza, além de pressupor-se que as ciências sociais seguem modelo objetivo, neutro e sem juízos de valor.

No entanto há discussões no meio científico sobre a combinação destes métodos, tanto em ciências naturais como em ciências sociais, vários periódicos científicos já tratam estas metodologias como únicas em determinadas situações, como o *Journal of mixed Methods Research* (BRYMAN, 2006; GREENE, 2007; CRESWELL, 2009; KIRSCHBAUM, 2013).

Creswell (2009) cita que podem existir até seis estratégias de “combinação” entre as duas abordagens: explanatória sequencial, exploratória sequencial, transformativa sequencial, triangulação concomitante, incorporada concomitante e transformativa concomitante. Deste modo, ele identifica três usos possíveis para métodos mistos: sequenciamento, triangulação e transformação.

O primeiro utiliza um método antes do outro como estratégia de representação de pesquisa, então se aplica, por exemplo, uma abordagem quantitativa e depois da análise dos dados aplica-se a abordagem qualitativa. O segundo, realizando a triangulação dos dados, em que as duas abordagens são feitas de forma simultânea e uma abordagem valida a outra. Por fim, o método transformativo envolve a coleta conjunta de dados qualitativos e quantitativos para representar a pesquisa (CRESWELL, 2009).

Neste sentido, é possível combinar abordagens qualitativas e quantitativas, de forma que uma seja feita distintamente da outra, mas se complementem, dando uma ideia de unidade, como comentado por Ferraro (2012), pois neste caso uma depende da outra e uma está contida na outra.

3.3 Procedimento de Pesquisa

Para este estudo, são utilizadas duas estratégias de pesquisa, uma delas é o levantamento (*survey*) que procura coletar informações individuais, lidando com grandes populações, obtendo um nível de precisão elevado (ROSSI et al.⁸, 1983 apud FORZA, 2002; DIEHL;

⁸ ROSSI, P.H.; WRIGHT, J.D.; ANDERSON, A.B. **Handbook of Survey Research**. Academic Press: New York, 1983.

TATIM, 2004), testando a teoria por meio da relação de causa e efeito ou pelo possível relacionamento entre as variáveis, estabelecendo uma abordagem de pesquisa quantitativa, analisada por meio estatístico (CRESWELL, 1994).

A outra estratégia é a pesquisa documental que consiste na utilização de documentos como fonte de dados, informações e evidências (GIL, 2008; MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Vergara (2005, p. 48) descreve que a pesquisa documental “é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas [...]”. Além disso, esta estratégia geralmente auxilia a complementar outros métodos de coleta de dados, como é o caso desta pesquisa.

Além da pesquisa documental estes documentos são verificados por meio da análise de conteúdo que consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011).

Esta pesquisa é dividida em quatro etapas e cada uma delas é constituída de alguns passos que são a resolução dos objetivos específicos, para se chegar à resolução da questão de pesquisa, expostos no Quadro 15.

Na primeira etapa, para compreender quais são as competências necessárias para quem atue com a gestão de desenvolvimento sustentável nas organizações brasileiras, são pesquisados os profissionais que atuam em DS de organizações brasileiras, por serem as pessoas mais interessadas à bem gerir a área de DS das empresas.

A seleção dos profissionais se dá por amostra por conveniência, que é um tipo de amostra não probabilística e consiste em uma seleção de membros da população mais acessíveis e que possam oferecer informações requeridas (HAIR et al., 2005), além disso, esta amostra deve conter empresas de todas as regiões brasileiras, para que possa ser examinado o máximo de empresas de todo o território brasileiro.

Na Etapa 2, há três objetivos específicos a serem alcançados por meio de técnicas diferentes, assim como na Etapa 1, portanto estas técnicas e a seleção dos objetos de estudo são explanadas, iniciando-se pela forma de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) que possuam curso de bacharelado em administração a serem pesquisadas, que foi efetuada por meio de dois critérios:

Quadro 15 - Etapas e respectivas técnicas da pesquisa

Etapas	Objetivos Específicos	Objetos de Estudo	Técnica de Pesquisa	Instrumentos de Coleta e Análise de Dados
Etapa 1 – Pesquisa com profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - identificar a percepção em relação ao conceito do DS nas organizações brasileiras e as competências necessárias ao alcance dele. - confrontar a percepção das competências apresentadas na pesquisa com as que os “recém-formados” estão preparados para atuar no DSC. 	<ul style="list-style-type: none"> - profissionais que atuam no desenvolvimento sustentável das organizações da amostra 	Pesquisa: descritiva Abordagem: quantitativa Estratégia: Levantamento por amostragem	Coleta por meio de questionários estruturados enviados por meio da <i>Internet</i> , por correio eletrônico, com questionários identificados para não haver duplicidade de dados.
Etapa 2 – pesquisa com a academia	<ul style="list-style-type: none"> - verificar os assuntos abordados nas disciplinas relacionadas ao DS nos cursos de administração; 	<ul style="list-style-type: none"> - Grade curricular e ementas dos Cursos de Bacharelado em Administração conceitos 4 e 5 no ENADE, incluindo os cursos participantes do <i>Principles for Responsible Management Education</i> (PRME) 	Pesquisa: descritiva e exploratória Abordagem: qualitativa Estratégia: Pesquisa Documental	Um roteiro estruturado para análise dos conteúdos das IES retirados primeiramente pelo <i>website</i> das IES.
	<ul style="list-style-type: none"> - identificar a percepção do conceito de DS para os docentes e coordenadores dos cursos de administração; - identificar a percepção das competências necessária para o DS pelos docentes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenadores e Docentes dos cursos da amostra. 	Pesquisa: descritiva Abordagem: quantitativa Estratégia: Levantamento por amostragem	Coleta por meio de questionários estruturados enviados por meio da <i>Internet</i> , por correio eletrônico, com questionários identificados para não haver duplicidade de dados.
Etapa 3 – comparação dos dados	<ul style="list-style-type: none"> - comparar a percepção sobre as competências para o DSC entre os docentes e profissionais; - confrontar a percepção das competências necessárias ao DSC pelos docentes e os assuntos abordados nas disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - profissionais que atuam no desenvolvimento sustentável das organizações da amostra. - Coordenadores e Docentes dos cursos da amostra. 		Análises estatísticas
Etapa 4	<ul style="list-style-type: none"> - responder o objetivo geral 	<ul style="list-style-type: none"> - relacionar as variáveis encontradas nas etapas 1, 2 e 3. 		Análises estatísticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

- Faculdades que participem do *Principles for Responsible Management Education* (PRME), que é um acordo de iniciativas das Nações Unidas para promover e inspirar ensino de negócios de forma responsável e a pesquisa em instituições acadêmicas em todo mundo, estas iniciativas envolvem questões sobre o DS, assim são instituições que possivelmente possuem práticas de desenvolvimento sustentável em suas grades curriculares;
- E IES que obtiveram conceitos 4 e 5 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) realizado em 2012, e que tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Neste sentido, supõe-se que estas instituições possuem uma grade curricular que é consistente aos conteúdos exigidos nas diretrizes curriculares no curso de bacharelado em Administração.

São consideradas IES pertencentes à amostra, todas as IES que se enquadrem nos dois critérios enumerados acima; porém, não é possível utilizar apenas IES que participem do PRME, pois existem apenas 31 instituições brasileiras (universo), dentre as quais existem universidades, grupos educacionais, institutos de pesquisa, escolas de negócios. O foco desta pesquisa são escolas de negócios que possuam curso de administração, e assim existem 15 escolas de negócios signatárias e apenas 12 (população) com curso de administração, que estão incluídas na amostra (PRME, 2014).

Por outro lado, em relação aos cursos que foram submetidos ao ENADE cursos de administração que obtiveram 4 e 5 no ano de 2012 totalizam 311 (população), alguns são da mesma instituição, porém de campi diferentes, que podem ter a mesma grade curricular ou não. O total de cursos de administração em 2012 no Brasil era 2.211, mas 1.554 cursos se submeteram ao ENADE (universo). Atualmente o total de cursos no país é de 2.401 cursos (INEP, 2017).

Depois de selecionadas as IES, são levantadas as grades curriculares e ementas, quando possível via *website*, quando não possível via contato por correio eletrônico ou telefone com os coordenadores, para a identificação de disciplinas que contemplem conteúdos relacionados ao desenvolvimento sustentável de acordo com o conceito estabelecido pelo referencial teórico da pesquisa.

Em seguida, há o contato com os docentes da área de desenvolvimento sustentável indicados pelos coordenadores das IES selecionadas para se compreender como o desenvolvimento sustentável é abordado nas disciplinas ou em disciplinas próprias. Este contato é por meio de questionários, compondo a estratégia de pesquisa de levantamento.

Os levantamentos são feitos por meio de coleta por meio de questionários estruturados enviados por meio da Internet, por correio eletrônico, com questionários identificados para não haver duplicidade de dados. Este procedimento ocorre tanto para os gestores das empresas como para os professores e coordenadores das IES.

Este tipo de levantamento é chamado de *Websurvey* que de acordo com Umbach (2004) é um levantamento realizado por meio da Internet. Callegaro et al (2015) afirmam que as *websurveys* são levantamentos com certas particularidades, de maneira geral utiliza as mesmas bases metodológicas dos levantamentos tradicionais. Esta técnica promove a obtenção de um maior número de respondentes, de forma a reduzir custos de pesquisas tradicionais, como: correio, papel, e telefone, bem como tende a diminuir o tempo de resposta, além disso auxilia na tabulação dos dados, evitando erros na entrada de dados.

Para os questionários estruturados utilizou-se a escala Likert de cinco opções, modelo padrão de escala Likert (DALMORO; VIEIRA, 2013), partindo do concordo plenamente a discordo totalmente; são aplicados para melhor compreender o perfil dos cursos, levantar os principais conceitos de desenvolvimento sustentável utilizados, conteúdos de desenvolvimento sustentável abordados e estratégias de ensino aplicadas pelos docentes. No caso dos gestores e também dos docentes são utilizados para compreender as competências necessárias para a atuação no DSC. Após a realização do levantamento é utilizado o coeficiente Alfa de Cronbach para verificar a consistência interna, correlação, homogeneidade e a confiança do questionário.

Após as duas coletas de dados, então se relacionam os dados obtidos na pesquisa com os docentes e nas IES e nas empresas, na tentativa de entendimento se há uma lacuna ou não em relação aos objetivos de desenvolvimento sustentável. Desta forma, é feito um cruzamento de dados para verificar e responder o objetivo geral da pesquisa. Os procedimentos estatísticos são melhor detalhados e abordados nas análises dos dados.

Figura 7 – Estratégia transformativa concomitante das abordagens da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se então que este trabalho tem tanto abordagens qualitativas quanto quantitativas, cada uma a seu momento, buscando que as duas abordagens resolvam o problema de pesquisa proposto. Neste sentido, voltando aos tipos mistos destas abordagens citados por Creswell (2009), tem-se a estratégia transformativa concomitante, que é a proposta de utilizar uma coleta concomitante de dados quantitativos e qualitativos dentro de uma perspectiva teórica específica, buscando entender a teoria sobre os achados empíricos. Esta estratégia é utilizada na pesquisa e seu resultado final é a análise de todos os dados e a soma das etapas, conforme a Figura 7.

Para finalizar este tópico, a figura 8 traz o resumo de toda a metodologia do trabalho, incluindo o objetivo geral e seu desdobramento até o alcance do próprio objetivo geral.

Figura 8 – Resumo da metodologia e estruturação da Pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora.

3.4 Instrumentos de Coleta e análise de Dados

Neste tópico são descritos os instrumentos para a coleta de dados mostrados na Figura 8. Assim, têm-se como pontos principais para a estruturação na coleta de dados: a construção dos questionários, tanto para os gestores nas empresas, como para os docentes e coordenadores nas IES e o protocolo para a análise de conteúdo das grades curriculares, ementas e planos de ensino das disciplinas relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável nas IES.

Para as pesquisas de levantamento, com abordagem quantitativa, a análise de dados se dá utilizando-se técnicas estatísticas assim como softwares de análises estatísticas com o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®), em português, pacote estatístico para as ciências sociais. Além de estatística descritiva, para caracterizar a amostra tanto das IES como das empresas pesquisadas; são realizados testes de hipóteses em relação a abordagens do desenvolvimento sustentável entendido pelos professores e coordenadores das IES com os gestores de Desenvolvimento sustentável das empresas.

Para a análise de conteúdo é utilizado o software NVIVO 11 PRO®, utilizado em análises de pesquisas qualitativas, com intuito de interpretar, avaliar e explicar fenômenos sociais, ainda fazer análises de correlação de similaridade de palavras.

Os instrumentos de coleta de dados e suas análises específicas são expostas nos tópicos que seguem.

3.4.1 Questionário para o levantamento junto aos profissionais nas organizações

O questionário é composto de duas partes, a primeira parte tem a finalidade de caracterizar os respondentes e a organização, para se conhecer o profissional que responde ao instrumento de pesquisa, assim como a organização, as variáveis contidas nesta parte são:

- do profissional, que foi dividido em duas situações, empregado da organização ou consultor independente no DSC: a formação (graduação e pós-graduação, área específica de atuação, posição na hierarquia e cargo (quando atua em uma organização), tempo de experiência na área, origem principal da aquisição de seus conhecimentos na área.
- da organização: setor e ramo de atuação, cidade e estado da matriz, cidade e estado da filial onde o respondente trabalha, número de funcionários da empresa, como o capital é composto. Ainda, sobre os itens das questões há o questionamento sobre a principal formação das pessoas que são contratadas pela organização para trabalhar com o DSC.

Estas informações podem auxiliar na questão relativa à caracterização, para verificar se são relevantes e possam evidenciar diferenças de avaliação/percepção dos tópicos estudados, em função de determinadas características do profissional ou da empresa em que o mesmo trabalha.

Na segunda parte deste instrumento, é feita a avaliação sobre a EDS, em relação aos conceitos de DSC que mais se aplicam às práticas da organização em que o mesmo atua, estes conceitos foram retirados do conceito do TBL baseado em Elkington e Trisoglio (1996) e Elkington (1999); além dos conceitos pede-se ao respondente que escolha a frase que mais caracteriza o DS na organização em que atua, estas frases foram baseadas no conceito de Petrini e Pozzebon (2010) e nos níveis de maturidade elencados por Baumgartner e Ebner (2010), com o intuito de comparar se existe consistência nestas abordagens.

As questões seguintes abordam as competências (profissionais, distintivas e foco), ponto relevante para este trabalho, requer que o respondente dê sua percepção de concordância sobre a necessidade de possuí-las para atuar com o DSC, que retrata o que se espera do profissional. Além disso, nestas questões relacionadas às competências, foi pedido a percepção de como os profissionais recém-formados chegam à organização com estas competências: totalmente preparados, parcialmente preparados ou não preparados.

Estas competências foram elaboradas, a partir do modelo de Munck, Galleli e Souza (2013) relacionando-os aos conceitos das três dimensões do TBL, elaborados por Elkington (1999), assim como os termos citados por Glavic e Lukman (2007) baseados em todo o conteúdo revisado na literatura sobre DSC e Formação de Competência para DS, que podem ser vistos nos itens 2.1 e 2.2 deste trabalho.

Ao final do questionário é deixado um espaço para que o profissional possa complementar com ideias sobre o assunto ou mais informações relevantes.

O sistema para esta avaliação é o *Likert* de cinco opções, modelo padrão de escala *Likert* (DALMORO; VIEIRA, 2013) conforme já explicitado em itens anteriores, partindo do concordo plenamente a discordo totalmente. Os mesmos autores colocam as vantagens de se utilizar a escala de cinco pontos ao invés de escalas com mais de dez pontos, sete pontos ou ainda três, são: ter um ponto neutro, por ser uma escala ímpar, haver nível de confiabilidade adequado e ajusta-se aos respondentes com diferentes níveis de habilidades.

3.4.2 Instrumentos de coleta de dados junto às IES

3.4.2.1 *Protocolo de Análise para a Pesquisa Documental*

Esta parte da pesquisa tem como finalidade entender como os conceitos, definições e assuntos sobre o DS são abordados em projeto pedagógico de curso (PPC), grades/matrizes curriculares, planos de ensino e ementas dos cursos bacharelado em administração com o intuito de analisar estes resultados conjuntamente com os dados coletados na pesquisa de levantamento nas IES, com os docentes e coordenadores.

Estes documentos são retirados de páginas na Internet dos cursos nas IES ou por meio de envio de e-mail à coordenação do curso, quando não disponível de forma pública, cujos modelos estão contidos no Apêndice D ao final deste trabalho. Para melhor compreensão destes documentos, aqui estão seus conceitos:

- projeto pedagógico de curso (PPC) documento que contém o eixo norteador dos processos de ensino/aprendizagem nas IES, com o objetivo relacionado à formação de indivíduos capazes de serem inseridos nos setores profissionais para o desenvolvimento da sociedade brasileira;
- grade curricular ou matriz curricular é o elenco das disciplinas obrigatórias e optativas com as respectivas cargas horárias, os créditos, o período de oferecimento e os pré-requisitos;
- plano de ensino são documentos que possuem uma estrutura e contém, geralmente, identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina e são elaborados pelo professor que ministra a disciplina, baseado no PPC; e
- Ementa é uma síntese ou resumo da descrição do conteúdo conceitual e/ou procedimental das disciplinas, sendo os assuntos dispostos na ementa o essencial à disciplina.

A coleta de dados para a análise de conteúdo, é feita por meio da localização de expressões ou palavras nos documentos citados relacionados a:

- Desenvolvimento sustentável e /ou sustentabilidade: a detecção destas palavras seleciona as disciplinas ou conteúdos sobre o tema principal deste trabalho;

- *Triple Bottom Line* (TBL): principal conceito de desenvolvimento sustentável corporativo, de acordo com a revisão de literatura efetuado no capítulo 2;
- Dimensão Econômica: ecoeficiência, custo ambiental, governança, economia, econômico;
- Dimensão ecológica (ambiental): emissão de resíduos, ISO 14.000, EMAS, reciclagem, reuso, meio ambiente, degradação, ecossistema, riscos ambientais, biodiversidade, legislação ambiental, justiça ambiental, mudanças climáticas; e
- Dimensão social: responsabilidade social, saúde, segurança, ética, cidadania, educação, inserção social, sociedade, étnicos,

Após a detecção das palavras e expressões relacionadas com os conceitos de desenvolvimento sustentável encontrados na literatura, são extraídas informações gerais sobre a identificação geral das IES e do curso, tais como: status (público ou privado); cidade; estado; região; período de oferecimento do curso (semestral ou anual) e duração, além disso os documentos são detalhadamente analisados sob as seguintes variáveis, quando existente:

- Título da disciplina;
- Quantidade de créditos;
- Semestre letivo de oferecimento;
- Caráter (obrigatória ou optativa);
- Ementa da disciplina;
- Objetivo da disciplina;
- Conteúdos programáticos abordados;
- Bibliografias básica e complementar;

Ao final da compilação de todas estas informações, a análise de conteúdo propriamente dita é efetuada por meio do software NVIVO 11 PRO®, utilizado em análises de pesquisas qualitativas, com intuito de interpretar, avaliar e explicar fenômenos sociais. O software sugere um processo passo a passo para conduzir a análise dos dados, que foi utilizada nesta pesquisa e está na Figura 9.

Figura 9 – Processo de análise dos dados no NVIVO 11 PRO

Fonte: Adaptado de NVIVO 11 PRO for Windows – ajuda off-line (2017)

Conforme a Figura 9, tem-se as etapas:

1. Importar os dados: os dados são importados de uma planilha de Excel, na qual cada coluna é uma variável e as linhas são cada curso de cada uma das IES;
2. Os dados são organizados e autocodificados de acordo com os padrões do software que organiza, estes dados, e chama cada um deles de “caso”, sendo assim cada curso de cada IES é uma unidade de análise, um “caso”;
3. Ainda na autocodificação, os dados são rearranjados como abertos e fechados e são determinados alguns relacionamentos para análise (os detalhes para estas análises são expostos adiante);
4. Consultas e visualizações são efetuadas a partir dos relacionamentos estabelecidos na etapa 3, estas consultas são de palavras e expressões relacionadas ao DS, em cada variável aberta, chamadas pelo sistema de nós (reúnem todas as respostas para a mesma pergunta em um único local para que se possa explorar temas e padrões). Ainda podem ser feitas consultas em relacionamento dos casos, e entre seus atributos (descrevem um caso e são úteis para fazer perguntas de seus dados abertos em consultas e gráficos).
5. São feitas anotações e análises sobre os resultados obtidos nas consultas e visualizações.

Pode-se a qualquer momento voltar à etapa 3 para relacionar outras variáveis e novamente efetuar as etapas 4 e 5, até que se tenha algum resultado que possa contribuir para os objetivos desta pesquisa.

Na etapa 3, são criados os indicadores de análise (quantitativos ou qualitativos), como propostos por Bardin (2011) que são melhor descritos no Quadro 16.

Quadro 16 – Resumo do protocolo de Análise de Conteúdo

Tema de análise	Variáveis de Análise	Meios de Análise	Indicador de Análise
Caracterização do foco das disciplinas da amostra	Títulos das disciplinas	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL; - consulta de frequência de expressões relacionadas ao DS e TBL;	- percentual de ocorrência de cada palavra; - quantidade de cada expressão.
	Ementas	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - consulta de frequência de expressões relacionadas ao DS e TBL.	- percentual de ocorrência de cada palavra; - quantidade de cada expressão.
	Objetivos	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - consulta de frequência de expressões relacionadas ao DS e TBL; - consulta de frequência de verbos para comparação com as competências profissionais para o DS.	- percentual de ocorrência de cada palavra; - quantidade de cada expressão; - quantidade de cada verbo.
	Bibliografia	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - consulta de frequência de editoras das obras utilizadas; - consulta de frequência dos autores das obras e áreas de conhecimento; - consulta dos tipos de obras utilizadas; - consulta do ano de publicação das obras.	
	Todas as variáveis	Análise de correlação	- coeficiente de correlação de Pearson, para verificar o grau de relacionamento entre cada duas variáveis; - coeficiente de determinação, para verificar em que percentual, uma variável explica a outra.
Caracterização do foco das disciplinas de acordo com o caráter de oferecimento	- Títulos - Ementas - Objetivos - Conteúdo - Bibliografia	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - Análise de correlação	- nuvem de palavras (intensidade de aparecimento de palavras – quanto maior e mais centralizada a palavra, maior sua quantidade de aparecimento) - coeficiente de correlação de Pearson, para verificar o grau de relacionamento entre cada duas variáveis.
Caracterização do foco das disciplinas por tipo de status de IES:	- Títulos - Ementas - Objetivos - Conteúdo - Bibliografia	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - Análise de correlação	- nuvem de palavras (intensidade de aparecimento de palavras – quanto maior e mais centralizada a palavra, maior sua quantidade de aparecimento)
Diferenças de foco das disciplinas por região:	- Títulos - Ementas - Objetivos - Conteúdo - Bibliografia	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - Análise de correlação	- nuvem de palavras (intensidade de aparecimento de palavras – quanto maior e mais centralizada a palavra, maior sua quantidade de aparecimento)

Continua

Conclusão

Diferenças de foco das disciplinas pelo número de créditos:	- Títulos - Ementas - Objetivos - Conteúdo - Bibliografia	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - Análise de correlação	- nuvem de palavras (intensidade de aparecimento de palavras – quanto maior e mais centralizada a palavra, maior sua quantidade de aparecimento)
Comparação da interpretação das informações pela pesquisadora e o foco das disciplinas:	- Títulos - Ementas - Objetivos - Conteúdo - Bibliografia	- consulta de frequência de palavras relacionadas ao DS e TBL. - Análise de correlação	- nuvem de palavras (intensidade de aparecimento de palavras – quanto maior e mais centralizada a palavra, maior sua quantidade de aparecimento)

Fonte: Elaborado pela autora

O protocolo da análise de conteúdo foi utilizado de forma a facilitar a descrição e análise dos dados que é vista no tópico 4.2.

3.4.2.2 Questionário para o levantamento junto aos docentes de DS e coordenadores do curso de administração

Assim como há um questionário direcionado aos profissionais, há por outro lado, um questionário direcionado aos docentes e coordenadores como tratado na metodologia deste trabalho. Neste tópico são detalhados estes dois questionários.

3.4.2.2.1 Coordenação do curso

A finalidade das questões são caracterizar a coordenação e verificar a percepção dos coordenadores em relação aos conceitos de desenvolvimento sustentável, para entender como os assuntos relacionados ao DS são inseridos nos cursos de administração e qual o grau de conhecimento sobre o DS destes coordenadores. Assim, permitir a comparação com as respostas obtidas no levantamento com os docentes e também com a pesquisa documental das IES.

A primeira parte do questionário inclui informações para caracterizar o coordenador tais como: sexo, formação (graduação, pós-graduação), área de formação, estado da localização da IES, status da IES, tempo de experiência docente e tempo de experiência na coordenação. No Quadro 17, estão as questões ligadas diretamente ao tema deste trabalho e a maneira como são analisados.

Quadro 17 – Questões do levantamento ligadas ao tema do trabalho

Questão	Tema de análise	Referencial teórico	Meios de análise	Indicador de Análise
a) “A instituição que coordeno o curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável”.	Entendimento do coordenador sobre sua percepção do DS na IES.	Tópicos 2.1 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.

Continua

Conclusão

b) “O conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para você?”	Entendimento da clareza do coordenador sobre sua percepção do DS na IES.	Tópicos 2.1 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
c) “Você acredita que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para o curso de administração?”	Entendimento da clareza do coordenador sobre sua percepção do DS no curso de administração.	Tópicos 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
d) “Você acredita que este conteúdo é importante na formação do profissional de administração?”	Entendimento da clareza do coordenador sobre sua percepção do DS para a formação do administrador.	Tópico 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
e) “Qual dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade os conteúdos das disciplinas de DS no curso de administração que coordena são baseados? Desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades...”	Entendimento do conceito de DS contido nos conteúdos das disciplinas do curso na visão do coordenador.	Tópico 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
f) “Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável, assim escolha a frase, que na sua percepção, mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir.”	Entendimento do conceito de DS nas organizações pelo coordenador.	Tópico 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
g) “Aponte qual seu grau de importância sobre a maneira de relacionar os conteúdos sobre desenvolvimento sustentável nas disciplinas no curso de administração.”	Entender como os conteúdos sobre DS são relacionados no curso de administração pela visão do coordenador.	Tópico 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
h) “Marque a frequência que você encontra conteúdos de desenvolvimento sustentável nas disciplinas.”	Entender em quais disciplinas os conteúdos de DS são encontrados na visão do coordenador.	Tópico 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final do questionário destinado aos coordenadores, há um espaço para que o coordenador dê sugestões que possam agregar valor ao estudo.

3.4.2.2.2 Docentes que ministram disciplinas sobre DS

Em relação aos docentes o objetivo principal é entender quem são estes docentes e quais e como os conteúdos sobre DS são ministrados, assim com a percepção dos mesmos sobre os conceitos relacionados ao DS e às competências necessárias aos discentes para atuar com o DSC.

Na primeira parte do questionário, as questões estão relacionadas à caracterização dos docentes e da IES: nome do docente; e-mail; formação acadêmica; IES que pertencem; tipo de IES; participação como signatária do PRME; a existência de políticas explícitas sobre o DS na IES; regime de dedicação do docente; disciplinas que ministram, semestre letivo e obrigatoriedade; áreas de disciplinas que abordam o desenvolvimento sustentável na IES; desenvolvimento de projetos de pesquisa na área de DS pelo docente; atividades exercidas pelo docente em extensão na área de DS; atividades exercidas pelo docente na área de DS além da academia; tempo de docência na IES e nas disciplinas de DS.

Na segunda parte do questionário dedicada aos docentes, busca-se entender a percepção dos mesmos sobre os conceitos do DS e a importância para o curso de administração, assim como são inseridos nos conteúdos nas disciplinas que os docentes ministram. As questões e maneiras de análise pertinentes a esta parte encontram-se no Quadro 18.

Quadro 18 - Questão do levantamento para os docentes em relação à EDS

Questão	Tema de análise	Referencial teórico	Meios de análise	Indicador de Análise
a) “A instituição que ministro aulas no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável”.	Percepção do docente sobre como o DS é na IES	Tópicos 2.1 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
b) “O conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para você?”	Percepção da clareza para o docente em relação ao DS	Tópicos 2.1 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
c) “Você acredita que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para o curso de administração?”	Percepção da clareza do docente sobre o DS no curso de administração.	Tópicos 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
d) “Você acredita que este conteúdo é importante na formação do profissional de administração.”	Percepção do docente sobre o ensino do DS para a formação do administrador.	Tópico 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
e) Qual dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade os conteúdos das disciplinas de DS no curso de administração que ministra são baseados? Desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades...	Percepção do conceito de DS contido nos conteúdos das disciplinas do curso na visão do docente.	Tópico 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
f) “Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável, assim escolha a frase, que na sua percepção, mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir.”	Entendimento do conceito de DS na organizações pelo docente.	Tópico 2.1, 2.2 e 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.

Fonte: Elaborado pela autora

Nas três questões seguintes são levantados o grau de concordância em relação às competências (profissionais, distintivas e foco) sobre a necessidade de os administradores tê-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações. Para este item do questionário, também é utilizada a escala Likert, como já descrito anteriormente no

instrumento de coleta de dados para os profissionais, o detalhamento das questões e modo de análise estão no Quadro 19.

Quadro 19 – Questões sobre as competências para o DS

Questão	Tema de análise	Referencial teórico	Meios de análise	Indicador de Análise
Competências dos Profissionais - a) “As competências do profissional para atuar de forma estratégica na organização em relação ao desenvolvimento sustentável/sustentabilidade (conhecimentos, habilidades e atitudes), a seguir são as mais citadas pela literatura em relação ao que os profissionais precisam para serem capazes para atuar com a gestão em desenvolvimento sustentável. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores possuí-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações.”	Percepção do docente de cada competência relacionada ao profissional que atua com DS.	Tópico 2.2	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - Notas de médias ponderadas de 1 a 5, para classificação das competências; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
Competências Distintivas - b) “Competências distintivas são atividades importantes da organização, reconhecidas pelos <i>stakeholders</i> como diferenciais e que assim promovem vantagem competitiva (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou Sustentabilidade, em relação às dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores tê-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações.”	Percepção do docente de cada competência distintiva.	Tópico 2.2	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - Notas de médias ponderadas de 1 a 5, para classificação das competências; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
Competências Foco - c) “Competências foco – refere-se às atividades mais importantes para a organização, as quais são essenciais para sua sobrevivência e centrais para sua estratégia (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou sustentabilidade, em relação à inter-relação das dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores tê-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações.”	Percepção do docente de cada competência foco.	Tópico 2.2	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - Notas de médias ponderadas de 1 a 5, para classificação das competências; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.

Fonte: Elaborado pela autora

As últimas três questões tratam sobre como os conteúdos são ministrados no curso de administração da IES, assim cada uma trata respectivamente sobre: as estratégias de ensino utilizadas para ministrar os conteúdos, a relação existente entre as disciplinas em relação aos conteúdos e como são disseminadas no curso as disciplinas relativas ao Desenvolvimento sustentável, estas questões e seu modo de análise podem ser encontrados no Quadro 20.

Quadro 20 – Questões sobre como os conteúdos são ministrados nos cursos de administração

Questão	Tema de análise	Referencial teórico	Meios de análise	Indicador de Análise
Das estratégias de ensino listadas a seguir, enumere em ordem de importância as que utiliza para ministrar conteúdos e/ou disciplinas ligadas ao Desenvolvimento Sustentável?	Entender a importância das estratégias de ensino para as disciplinas relacionadas ao DS.	Tópico 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
g)“Aponte qual seu grau de importância sobre a maneira de relacionar os conteúdos sobre desenvolvimento sustentável nas disciplinas no curso de administração.”	Entender como os conteúdos sobre DS são relacionados no curso de administração pela visão do docente.	Tópico 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.
Aponte seu grau de concordância sobre como inserir conteúdos sobre Desenvolvimento Sustentável no curso de Administração.	Entender o grau de importância de como inserir disciplinas de DS no curso de administração pela percepção dos docentes	Tópico 2.3	Estatística descritiva, por meio de porcentagem de respostas e teste de hipóteses qui-quadrado, para verificar possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas entre as respostas dos coordenadores.	- percentual de cada resposta; - explicações das diferenças encontradas por meio do qui-quadrado.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final deixa-se um espaço para eventuais comentários complementares dos docentes em relação ao tema abordado no questionário.

4.1.2.2 Pré-testes dos questionários

Todos os três tipos de questionário foram submetidos a pré-testes que de acordo com Mattar (1996); Marconi e Lakatos (1996) e Malhotra (2012) têm como objetivo auxiliar na melhoria do instrumento de pesquisa, identificando e eliminando problemas potenciais, tais como se as questões não geram dificuldades para serem respondidas ou vies, se estão claras e possíveis de serem respondidas, se a sequência das questões é adequada e se existe a necessidade de se criar ou excluir questões.

Os pré-testes, precisam ser realizados com o questionário numa versão quase definitiva, pois o instrumento de coleta de dados precisa sofrer análises críticas de pessoas fora do meio da pesquisa, para que possa aperfeiçoar este instrumento (MATTAR, 1996; MARCONI; LAKATOS, 1996).

Os respondentes do pré-teste precisam ser semelhantes aos da pesquisa efetiva, precisam ter características fundamentais, e familiaridade com o assunto e atitudes e comportamentos de interesse, desta forma o respondente do pré-teste precisa ser da mesma população da pesquisa concreta (MALHOTRA, 2012).

Para tanto, o pré-teste desta pesquisa foi realizado com docentes e coordenadores das IES selecionadas no estudo, que não participaram da pesquisa de fato, assim como foram escolhidos respondentes entre os profissionais de mercado também para participar do pré-teste.

O número é proporcional à população da pesquisa efetiva, Malhotra (2012) comenta que em uma grande população deve-se escolher de 15 a 30 pessoas, no entanto para esta pesquisa não se conhece exatamente o número total de respondentes, desta forma, optou-se por um número entre 5 a 10 pessoas. O pré-teste foi realizado de duas formas, por entrevistas pessoais ou por Skype, pois a maioria dos respondentes são de outras cidades ou mesmo estados.

Os pré-testes foram executados com 3 professores que fazem parte da amostra e posteriormente foram retirados da mesma. Todos os 3 professores mostraram pontos de melhoria e alteração de algumas perguntas e/ou respostas, que estavam incompreensíveis, o que auxiliou na melhor apresentação e interpretação do questionário pelos demais docentes.

Com a coordenação houve a participação de 2 coordenadores também pertencendo a amostra, que trouxeram contribuições positivas do mesmo modo que os professores. Sobre tudo no que tange aos conceitos sobre desenvolvimento sustentável, que por vezes é mais difícil de interpretar por eles, porque eles nem sempre são desta área.

Os profissionais trouxeram grandes contribuições, foram 5 profissionais que participaram, eles sugeriram várias melhorias, entre elas as questões referentes a como apresentar as competências, pois pareciam muito semelhantes, além disso julgaram o questionário muito completo, comparados a outros que já haviam respondido.

Em relação ao tempo e facilidade de preenchimento, todos julgaram satisfatório. Como comentado anteriormente, o conteúdo foi alterado apenas para melhor compreensão e interpretação, como sugeriram os participantes.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa estão divididos em descrição e análise dos dados, primeiramente da análise de conteúdo e em seguida do levantamento, além da análise conjunta das abordagens de pesquisa de acordo com o que foi explicado na metodologia de pesquisa e por fim são propostos modelos à melhoria da EDS para os cursos de administração baseados na literatura revisada e nos resultados da pesquisa.

4.1 Descrição e Análise dos Dados da Análise de Conteúdo

Este tópico está dividido em duas partes, a primeira é a descrição dos dados, mais precisamente a caracterização das IES da amostra, e na segunda é realizada a análise dos documentos.

4.1.1 Descrição da Amostra para a análise de conteúdo

As IES contidas no estudo são as que obtiveram 4 e 5 no exame ENADE do ano de 2012, como descrito anteriormente na metodologia deste trabalho. Ao todo são 311, que corresponde a aproximadamente a 20% cursos de administração com estes conceitos de um total de 1.554 que realizaram o exame em 2012. Não foram analisadas as IES que realizaram em 2015, pois os resultados apenas foram disponibilizados em março de 2017, e a coleta e análise dos dados já havia sido iniciada.

Do total de 311 cursos, foram excluídos 31 (10%), pois ao ser efetuado o levantamento de informações do curso, foram detectadas as seguintes limitações para análise: o curso possuía poucos alunos (abaixo de 5 alunos) que fizeram o exame; não tinham formandos no ano de 2009 (portanto eram cursos recentes); cursos que não eram presenciais (foco da pesquisa cursos presenciais) e cursos que fecharam até o início da coleta de dados.

Assim, tem-se o total da população de 280 cursos aptos a serem levantados e estudados, como mostra a tabela 2. Além dos cursos participantes do ENADE fazem parte da população, cursos que são signatários do PRME, de tal modo que existem 15 instituições com cursos na área de negócios, das quais apenas 9 possuem curso de administração, um dos objetos de estudo deste trabalho. Dentre os 9 cursos, 6 também são cursos participantes do ENADE 2012 com conceitos 4 e 5, neste sentido, apenas 3 cursos são somados a amostra de 280 cursos, como pode-se observar nas Tabelas 1 e 2, totalizando, 283 cursos na população.

Tabela 1 – Amostra IES signatárias PRME e ENADE

Estado	Signatárias PRME	Notas 4 e 5 no ENADE	Populaçã o PRME
SP	5	2	3
MG	1	1	0
RJ	2	2	0
RS	1	1	0
Total	9	6	3

Fonte: Elaborada pela autora

Após a definição da população, foi feito o levantamento de dados dos cursos: documentos (grade curricular, planos de ensino e PPC); quando não disponíveis nas páginas de Internet dos cursos, foi enviado email aos coordenadores para pedido dos documentos. A amostra total foi de 137 cursos, que totalizam 48% do total da população. O percentual de todos os estados está na Tabela 2. A região sul teve o maior número de cursos na amostra de 68% da população, seguidas do Centro-Oeste com 47%, Sudeste 41%, Nordeste 40% e a Norte 33%.

Tabela 2 – Amostra dos cursos selecionados

Estado	ENADE	Notas 4 e 5 no ENADE	Cursos Excluídos	População ENADE	População PRME não participantes do ENADE	População Total	Total de informação obtida para análise de conteúdo - Amostra obtida	Percentual de cada estado obtida para análise de conteúdo
DF	38	4	1	3		3	0	0%
GO	63	11	4	7		7	4	57%
MS	28	3	0	3		3	2	67%
MT	43	3	1	2		2	1	50%
AL	13	2	1	1		1	1	100%
BA	75	12	2	10		10	5	50%
CE	24	8	0	8		8	2	25%
PB	18	7	0	7		7	3	43%
PE	53	10	1	9		9	2	22%
PI	23	3	0	3		3	0	0%
RN	20	4	1	3		3	3	100%
MA	22	3	0	3		3	1	33%
SE	13	1	0	1		1	1	100%
AM	18	2	0	2		2	0	0%
RO	20	4	1	3		3	2	67%
PA	23	1	0	1		1	0	0%
AC	3	0	0	0		0	0	0%
TO	14	0	0	0		0	0	0%
RR	4	0	0	0		0	0	0%
AP	6	0	0	0		0	0	0%
SP	373	66	5	61	3	64	27	42%
ES	43	17	1	16		16	2	13%
MG	186	46	6	40		40	19	48%
RJ	95	21	0	21		21	10	48%
PR	142	27	1	26		26	16	62%
RS	108	38	5	33		33	23	70%
SC	86	18	1	17		17	13	76%
Total	1554	311	31	280	3	283	137	48%

Fonte: Elaborada pela autora

Os estados que possuem maior número de cursos com notas 4 e 5 são os localizados nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, regiões com maiores números de cursos na amostra obtida. Dentre eles, 46% são cursos de IES privadas e 54% de IES públicas, a distribuição do status de pública ou privada por estados e regiões encontra-se na Tabela 3. Além disso, 91% destes cursos é oferecido de forma semestral, apenas 9% são oferecidos anualmente. A duração de 75% dos cursos é de quatro anos, e o restante varia entre 4,5 e 5 anos e são no período noturno. Existem cursos que estão em processo de alteração de grade para a redução de 5 para 4 anos. Mas este aspecto não alterou a análise das disciplinas para esta pesquisa.

Tabela 3 – Distribuição dos cursos em IES Públicas e Privadas

	Privada	Pública	Total	Privada	Pública	Total
Centro-oeste	1	6	7	14%	86%	100%
Goiás	1	3	4	25,0%	75%	100%
Mato Grosso		1	1	0,0%	100%	100%
Mato Grosso do Sul		2	2	0,0%	100%	100%
Nordeste	3	15	18	17%	83%	100%
Alagoas		1	1	0,0%	100%	100%
Bahia	1	4	5	20,0%	80%	100%
Ceará	1	1	2	50,0%	50%	100%
Maranhão		1	1	0,0%	100%	100%
Paraíba		3	3	0,0%	100%	100%
Pernambuco		2	2	0,0%	100%	100%
Rio Grande do Norte	1	2	3	33,3%	67%	100%
Sergipe		1	1	0,0%	100%	100%
Norte	1	1	2	50,0%	50%	100%
Rondônia	1	1	2	50,0%	50,0%	100%
Sudeste	33	25	58	56,9%	43,1%	100%
Espírito Santo	2		2	100,0%	0,0%	100%
Minas Gerais	6	13	19	31,6%	68,4%	100%
Rio de Janeiro	4	6	10	40,0%	60,0%	100%
Rondônia		1	1	0,0%	100,0%	100%
São Paulo	21	5	26	80,8%	19,2%	100%
Sul	25	27	52	48,1%	51,9%	100%
Paraná	4	12	16	25,0%	75,0%	100%
Rio Grande do Sul	16	7	23	69,6%	30,4%	100%
Santa Catarina	5	8	13	38,5%	61,5%	100%
Total Geral	63	74	137	46,0%	54,0%	100%

Fonte: Elaborada pela autora

Para a análise das disciplinas existentes no curso, seguiu-se o protocolo utilizado na descrição da metodologia deste trabalho.

Os documentos analisados para os 137 cursos foram os que constam na Figura 10. Na maioria dos cursos foram analisados pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), destes documentos, 14 dos 137 os coordenadores de curso responderam ao email de solicitação e assim, 4 enviaram apenas as ementas e 8 enviaram os planos de ensino completo. Porém, 2 coordenadores comunicaram a não existência de disciplinas específicas do desenvolvimento sustentável.

Figura 10 – Documentos analisados para a pesquisa de análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 137 cursos que compõem a amostra, em 18 deles, não há disciplinas diretamente ligadas aos temas desta pesquisa, ou seja, Desenvolvimento Sustentável e assuntos ligados a ele, de forma explícita; já em uma delas, a IES tem uma área optativa, com disciplinas relacionadas ao DS e com abordagem no TBL. Desta forma, foi considerada sem disciplina para todos os alunos, pois uma vez que o aluno não escolha a área, ele não terá contato com estas disciplinas. Assim, destes 19 cursos, 15 são da região Sudeste, 2 da Nordeste e 2 da Sul. As descrições da situação destes 19 cursos estão no Quadro 21.

Nestes cursos da amostra, existem 178 disciplinas e foram encontradas até 3 disciplinas relacionadas a assuntos sobre o DS em cada curso. Porém, analisar as disciplinas por quantidade existente, não deixa claro a quantidade de horas dedicadas a estes assuntos. Neste sentido foram analisadas as quantidades de crédito, de todas encontradas nos cursos, 5 (cinco) não continham informação sobre o número de créditos e seu caráter (obrigatória ou optativa) de oferecimento. Existem 2 (dois) a 8 (oito) créditos por disciplina oferecida. Sendo que, a maioria das disciplinas são de 4 (quatro).

Quadro 21 – Descrição dos cursos sem disciplinas relacionadas ao DS

Região	Status	Origem dos dados	Informações extras
Sul 1	Privada	PPC	
Sul 2	Privada	Ementas	
Nordeste 1	Pública	PPC	
Nordeste 2	Privada	PPC	
Sudeste 1	Privada	Matriz Curricular	
Sudeste 2	Privada	PPC	PRME*
Sudeste 3	Privada	PPC	PRME**
Sudeste 4	Privada	Matriz Curricular	
Sudeste 5	Pública	Matriz Curricular	
Sudeste 6	Pública	Matriz Curricular	
Sudeste 7	Pública	PPC	
Sudeste 8	Pública	PPC	
Sudeste 9	Privada	PPC	
Sudeste 10	Privada	PPC	
Sudeste 11	Privada	PPC	
Sudeste 12	Privada	Matriz Curricular	
Sudeste 13	Privada	Plano de ensino	
Sudeste 14	Pública	PPC	
Sudeste 15	Privada	Plano de ensino	

*A IES não permite contato por meio que não seja pessoalmente, o que tornou inviável a coleta de dados mais aprofundados da mesma e a verificação das informações contidas no PPC, pois no mesmo não havia nenhuma palavra ou termo explícito sobre o assunto desta pesquisa.

**O curso não possui disciplinas específicas para o desenvolvimento sustentável, porém possui uma área específica que o aluno que opta pela área específica sobre DS.

Fonte: Elaborado pela autora

Levando em consideração o caráter de oferecimento, 67% das disciplinas são obrigatórias, das quais aproximadamente a metade é de 2 e 4 créditos, e das optativas (33%), 63% são de 4 (quatro) créditos, estes números podem ser vistos na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de créditos pelo caráter de oferecimentos das disciplinas

Caráter	Obrigatória				Optativa			
Número de Créditos	2	3	4	8	2	3	4	5
Centro-oeste	50%		50%		75%		25%	
Nordeste	22%	11%	67%				93%	7%
Norte	50%		50%					
Sudeste	68%	2%	30%		42%	4%	54%	
Sul	38%		60%	2%	38%		62%	
Total Geral	49%	2%	48%	1%	33%	2%	63%	2%
Totais	67%				33%			

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.2 Análise de conteúdo dos documentos

As análises dos documentos foram realizadas no software NVIVO 11 ®, como descrito na metodologia deste trabalho.

4.2.2.1 Principais títulos das disciplinas e caracterização de seus focos

Foram encontradas 178 disciplinas na amostra como já mencionado anteriormente, com 71 títulos diferentes, como mostra o Quadro 22. Algumas disciplinas que possuíam títulos, conteúdos e ementas semelhantes foram agrupadas para melhor visualização. O título mais comum é “Gestão Ambiental” encontrado 26 vezes, e os demais também com maior incidência são todos relacionados ao foco ambiental.

Quadro 22 – Títulos das disciplinas da amostra

Título da Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Títulos semelhantes
Gestão Ambiental	26	
Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Corporativa	11	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social/Gestão Ambiental e Responsabilidade Social das Organizações
Administração e Meio Ambiente	10	
Gestão Socioambiental	10	
Governança Corporativa	7	Governança
Responsabilidade Social e Corporativa	7	Responsabilidade Social
Ética e Responsabilidade Profissional	6	
Ética e Responsabilidade Social nas Organizações	6	Ética e Responsabilidade Social
Desenvolvimento Sustentável	5	Sustentabilidade
Gestão de Pessoas e a Responsabilidade Socioambiental	4	
Responsabilidade Social nas Organizações	4	
Responsabilidade Socioambiental	4	
Direito Ambiental	3	
Educação Ambiental	3	
Empreendedorismo Social	3	
Ética Empresarial e Responsabilidade Social nos negócios	3	Ética Empresarial e Responsabilidade Social
Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	3	
Gestão Ambiental e Sustentabilidade	3	
Administração do Terceiro Setor	2	
Contabilidade Ambiental	2	

Continua

Responsabilidade e sustentabilidade organizacional	2	
Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável	2	
Sociologia e Governança Corporativa I	2	Sociologia e Governança Corporativa II
Sustentabilidade e Desenvolvimento	2	
Sustentabilidade nas Organizações	2	
Administração Socioambiental	1	
Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	1	
Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável	1	
Ciências Ambientais	1	
Desafios brasileiros para a Sustentabilidade	1	
Desenvolvimento Econômico	1	
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	1	
Energias Alternativas e Sustentabilidade	1	
Ensino da Educação Ambiental	1	
Estruturas de Governança	1	
Ética e Cidadania	1	
Ética e Desenvolvimento Sustentável	1	
Ética e Responsabilidade Empresarial	1	
Ética Organizacional	1	
Ética Profissional e Responsabilidade Social	1	
Ética, Responsabilidade Social e Gestão do Terceiro Setor	1	
Ética, Valores Étnicos e Responsabilidade Social	1	
Gestão Ambiental Pública e Empresarial	1	
Gestão da Segurança e do Meio Ambiente	1	
Gestão da Sustentabilidade e de Organização do Terceiro Setor	1	
Gestão de Empresas do Terceiro Setor e Responsabilidade Social	1	
Gestão de Operações Sustentáveis	1	
Gestão de Recursos Hídricos e Meio Ambiente	1	
Gestão do Meio Ambiente	1	
Gestão e Responsabilidade Social	1	
Gestão Estratégica Ambiental	1	
Gestão Social e do Desenvolvimento	1	
Gestão Social e Sustentabilidade	1	
Gestão Sustentável e Inovação	1	
Governança Corporativa e Ética Empresarial	1	
Laboratório de Responsabilidade Social	1	
Marketing e Sustentabilidade	1	
Meio Ambiente	1	
Meio Ambiente e Sociedade	1	

Continua

Conclusão

Meio Ambiente e Sustentabilidade	1	
Mudanças Climáticas e Responsabilidade Corporativa	1	
Organização Industrial e Economia Ambiental	1	
Planejamento Estratégico e Sustentabilidade	1	
Políticas e Gestão do Meio Ambiente	1	
Responsabilidade Ambiental e Social	1	
Responsabilidade Social e Empreendedorismo Social	1	
Sociedade, Meio Ambiente e Sustentabilidade	1	
Sustentabilidade e Responsabilidade Socioambiental	1	
Sustentabilidade em Produção e Operações	1	
Sustentabilidade na Cadeia Produtiva	1	
Sustentabilidade Socioambiental	1	
Total Geral	178	

Fonte: Elaborado pela autora

Ao efetuar a análise de percentuais de palavras existentes nos títulos, foram encontradas 64 palavras diferentes, dentre as 9 primeiras, nota-se o maior número de palavras “gestão”, seguida de “ambiental”, “responsabilidade”, “social”, “sustentabilidade” e “corporativa” entre outras, as palavras contabilidade, econômico e suas semelhantes, tiveram poucas aparições, porém por ser tema principal deste trabalho, foram colocadas entre as 11 mostradas na Tabela 5.

Tabela 5 – Percentual de palavras nos Títulos das disciplinas

Palavra	Contagem	Percentual ponderado	Palavras similares
Gestão	84	13,63%	gestão, administração
ambiental	81	12,98%	ambiental, ambiente, ambientais
responsabilidade	60	9,74%	
Social	47	7,63%	
sustentabilidade	37	6,00%	sustentabilidade, sustentável, sustentáveis
Corporativa	35	5,66%	corporativa, empresarial, organizações, empresas, organização, organizacional
Ética	23	3,73%	
Socioambiental	18	2,92%	
desenvolvimento	16	2,60%	
Governança	11	1,79%	
Contabilidade	2	0,32%	
Econômico	2	0,32%	

Fonte: Elaborado pela autora

Neste sentido, é possível observar o foco dos títulos em ambiental e social, sobretudo em ambiental. Na Tabela 6 há a quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS para este estudo.

Tabela 6 – Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nos títulos das disciplinas

Expressões	Quantidade de ocorrências
Gestão Ambiental	44
Responsabilidade Social	40
Sustentabilidade	23
Meio Ambiente	18
Desenvolvimento Sustentável	12
Governança Corporativa	9
Educação Ambiental	5
Terceiro Setor	5
Contabilidade Ambiental	2
Mudanças climáticas	1
Desenvolvimento econômico	1

Fonte: Elaborado pela autora

Pelas expressões encontradas é possível também verificar que o foco dos títulos é a dimensão ambiental, apesar de ser seguido da social. Existem disciplinas que possuem título que parece abordar o tripé TBL, mas é necessário analisar as demais características destas disciplinas para verificar esta afirmação. O mesmo padrão foi detectado na análise das palavras associadas às dimensões, como visto no Quadro 23.

Quadro 23 – Palavras e expressões por dimensão nos Títulos

Dimensões	Palavras e Expressões
Ambiental	Gestão Ambiental, ambiental, meio ambiente, ambientais, biodiversidade, climáticas, energia, mudanças climáticas, educação ambiental.
Social	Responsabilidade Social, ética, cidadania, educação, terceiro setor, ensino, segurança, étnicos.
Econômica	Governança Corporativa, economia, econômico.
Ambiental x Social	Socioambiental.
Social x Econômico	Desenvolvimento econômico.
Econômica x Ambiental	Contabilidade Ambiental.
TBL	Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, empreendedorismo, inovação, desafios, estratégia, estratégico.

Fonte: Elaborado pela autora

As palavras conectadas ao TBL estão ligadas também a algumas competências detectadas na teoria em relação ao conceito estabelecido de DS.

4.2.2.2 Análise da caracterização do foco principal das disciplinas

Como os títulos das disciplinas já foram analisados em relação às palavras encontradas, neste tópico a análise será de todas as demais variáveis que descrevem as disciplinas, tais como: ementa da disciplina; objetivo da disciplina; conteúdos programáticos abordados e bibliografias básica e complementar.

4.2.2.2.1 Análise das ementas

De todas as 178 disciplinas pesquisadas, há 171 ementas disponíveis para análise, desta forma, foi efetuada a análise do percentual de palavras encontradas que é demonstrado na Tabela 7.

A busca realizada por palavras, detectou 1187 palavras em seu total, porém aproximadamente 1080 palavras aparecem apenas uma vez em todas as ementas, estas palavras foram analisadas para verificar se poderiam ter semelhanças (sinônimos ou derivações) com palavras que têm maior número de aparições e foram localizadas 33 palavras nesta situação e assim foram adicionadas às demais. Ao final ficaram aproximadamente 80 palavras com maior contagem, e para confecção deste quadro 20, fez-se a limitação de palavras com 20 aparições no total, com o intuito de focar nas palavras que mais se destacaram nas ementas e examinar sua relação com o tema estudado.

Desta forma, existem 31 palavras listadas no texto, a primeira delas é “ambiental”, seguidas por “organizações”, “gestão”, “social”, “desenvolvimento”, “sustentabilidade”, “responsabilidade”, “econômico” entre outras. Estas são citadas, pois dentre elas, existem palavras relacionadas à administração geral, porém, outras ligadas às três dimensões do TBL. No entanto, há maior número das palavras, “ambiental” (6,06%) e “social” (2,63%), que “sustentabilidade” (1,74%) e econômico (1,07%), esta última, inserindo o conceito de contabilidade e finanças conjuntamente.

Este cenário mostra novamente, o maior foco das disciplinas para a dimensão ambiental, que para as demais. Ainda, existem palavras bastante importantes para o conceito de DS utilizado neste trabalho que são mencionadas poucas vezes, tais como, “*stakeholders*”, que tem um aparecimento de 0,11%, e também “ecoeficiência” que aparece apenas 0,03% no total. Algumas outras palavras mencionadas nas dimensões, como: “cidadania”, “poluição”, “ecossistemas”, “justiça”, “saúde”, “biodiversidade”, aparecem de 0,03% a 0,11%, nível muito baixo, para o total de palavras encontradas.

Tabela 7 – Percentual de palavras nas ementas das disciplinas

Palavra	Contagem	Percentual ponderado	Palavras similares
Ambiental	475	6,06%	ambiental, ambiente, ambientais, ecológico, ecológica, ecologia
Organizações	238	3,04%	organizações, empresas, empresa, corporativa, empresarial, organizacional, organização
Gestão	222	2,83%	gestão, administração, administrar, administrativas
Social	206	2,63%	social, sociais
Desenvolvimento	150	1,90%	desenvolvimento, evolução
Sustentabilidade	137	1,74%	sustentável, sustentabilidade, sustainability
Responsabilidade	121	1,55%	Responsabilidade
Econômico	83	1,07%	econômico, econômicos, econômica, econômicas, contabilidade, financeiro
Conceitos	75	0,96%	conceito, conceitos
Ética	70	0,89%	ética, éticas, éticos
Sistema	64	0,82%	sistema, sistemas
Políticas	49	0,63%	política, políticas
Governança	44	0,56%	Governança
Sociedade	40	0,51%	sociedade, sociedades
Normas	37	0,47%	norma, normas
Socioambiental	36	0,45%	Socioambiental
Educação	36	0,43%	educação, educacional, educacionais, ensino
Práticas	32	0,41%	prática, práticas
Questão	31	0,40%	Questão
Setor	30	0,38%	setor, setores
Estratégias	28	0,36%	estratégia, estratégias
Terceiro	28	0,36%	Terceiro
Análise	27	0,34%	Análise
Planejamento	27	0,34%	Planejamento
Legislação	25	0,32%	legislação, lei
Negócios	24	0,31%	negócio, negócios
Mudança	22	0,28%	mudança, mudanças
Brasil	22	0,28%	Brasil, brasileira, brasileiro
Modelos	21	0,27%	modelo, modelos
Auditoria	20	0,26%	auditoria, auditorias
Qualidade	20	0,26%	Qualidade

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às expressões relacionadas ao DS e ao TBL, a Tabela 8 traz este resumo.

Tabela 8 - Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nas ementas das disciplinas

Expressões	Quantidade de ocorrências
Gestão Ambiental	121
Desenvolvimento Sustentável (sustentabilidade)	120
Responsabilidade Social	96
Meio Ambiente	67
Terceiro Setor	28
Governança Corporativa	25
Educação Ambiental	23
ISO 14000	17
Auditoria Ambiental	16
Dimensões econômica, social e ambiental	16
Legislação Ambiental	13
Gestão Socioambiental	12
Responsabilidade Socioambiental	11
Normas ambientais	8
Certificações Ambientais	7
Empreendedorismo Social	7
Sistema de Gestão Ambiental (SGA)	7
Agenda 21	6
Estudo do Impacto Ambiental (EIA)	6
Ética Empresarial	6
Políticas Ambientais	6
Desenvolvimento Econômico	5
Marketing Social	4
Relatório de Impactos Ambientais (RIMA)	4
Contabilidade Ambiental	3
Economia Ambiental	3
Políticas Sociais	3
Riscos Ambientais	3
Mudanças Climáticas	2
<i>Triple Bottom Line</i> (TBL)	2
Dimensão Ambiental	1
Gestão Sustentável	1
Justiça Ambiental	1

Fonte: Elaborado pela autora

As principais expressões são “Gestão Ambiental” e “Desenvolvimento Sustentável” (conjuntamente com “sustentabilidade” quando este termo tem conceito igual e utilizado da mesma forma), a expressão seguinte é “Responsabilidade Social”. O que pode ser observado é

que em relação a expressões a predominância é sobre a dimensão ambiental, ainda em relação as três dimensões que resulta de alguma forma no conceito de DS, é a segunda expressão mais encontrada, e a maior parte das demais expressões tem relação direta com a ambiental.

A dimensão social também tem uma contagem relevante. A dimensão econômica aparece pela primeira vez em sexto lugar, com a contagem de 25, porém com a mesma proporção que as encontradas nos títulos. A primeira expressão desta dimensão é “Governança Corporativa”.

O total de expressões encontradas foram 33, aproximadamente 50 expressões foram pesquisadas. Nota-se pelo quadro 20, que existem expressões com contagens de 1 a 121 vezes. Como considerado nas palavras, as mais importantes para analisar são as que aparecem 20 vezes pelo menos, é como pôde se verificar, são as 7 primeiras.

Assim, por meio das palavras encontradas e também as expressões, foi efetuada a classificação entre as dimensões e seus conceitos, como pode ser visto no Quadro 24.

Quadro 24 - Palavras e expressões por dimensão nas ementas

Dimensões	Palavras e Expressões
Ambiental	Gestão Ambiental; ambiental; Meio Ambiente; ambientais; biodiversidade; climáticas; energia; Mudanças Climáticas; Educação Ambiental; ISO 14000; Auditoria Ambiental; Legislação Ambiental; Normas Ambientais; Certificações Ambientais; Sistema de Gestão Ambiental (SGA); Agenda 21; Estudo de Impacto Ambiental (EIA); Políticas Ambientais; Relatórios de Impactos Ambientais (RIMA); Riscos Ambientais; Dimensão Ambiental.
Social	Responsabilidade Social; ética; cidadania; educação; Terceiro Setor; ensino; segurança; étnicos; Empreendedorismo Social; Ética Empresarial; Marketing Social; Políticas Sociais.
Econômica	Governança Corporativa; economia; econômico; governança; Desenvolvimento Econômico.
Ambiental x Social	Socioambiental; Gestão socioambiental; Responsabilidade Socioambiental; Justiça Ambiental.
Social x Econômico	Desenvolvimento econômico.
Econômica x Ambiental	Contabilidade Ambiental; Economia Ambiental.
TBL	Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, empreendedorismo, inovação, desafios, estratégia, estratégico, Dimensões econômica, social e ambiental; <i>Triple Bottom Line</i> ; Gestão Sustentável

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se notar pelo quadro 20 que a maioria de palavras e expressões estão ligadas à dimensão ambiental. Também é possível observar que algumas ementas trazem o conceito de TBL, explicitando as dimensões. Na dimensão ambiental, existe a expressão “Dimensão Ambiental”, pois a mesma foi encontrada desta forma em 1 ementa, sem mencionar as demais. Já as duas outras dimensões, também foram pesquisadas e não foram encontradas de forma isolada, apenas acompanhada das duas outras e com conceito do TBL.

Novamente a abordagem em torno da dimensão econômica é muito pequena, mesmo que haja bastante menção à “Governança Corporativa”, como já explicado anteriormente.

Ainda foram pesquisadas as palavras “ambiental”, “social” e econômica” associadas, e os resultados obtidos foram:

- “ambiental” e “social”: 237 vezes;
- “ambiental” e “econômico”: 105 vezes; e
- “social” e “econômico”: 52 vezes.

É possível verificar como a quantidade de menções de ambiental e social é grande se comparadas às demais, reforçando as afirmações anteriores.

Em toda a análise de conteúdo, contagem de palavras e interpretação das ementas, é possível verificar que é predominante a abordagem ambiental, mesmo em disciplinas que possuam a abordagem para a expressão “Desenvolvimento Sustentável” e “*Triple Bottom Line*”. Embora mencionem estas expressões, a maior parte dos demais assuntos tem relação com temas ambientais. Quando consultadas as palavras “Desenvolvimento Sustentável” (“Sustentabilidade”) conjuntamente com cada uma das dimensões, resultaram em:

- desenvolvimento Sustentável e Ambiental: 273 vezes;
- desenvolvimento Sustentável e Social: 170 vezes; e
- desenvolvimento Sustentável e Econômico: 24 vezes.

Assim, vê-se que assuntos relacionados à dimensão econômica têm pouca relevância nas disciplinas desta pesquisa, e os sociais ficam em segunda posição se comparados aos ambientais.

4.2.2.2.2 Análise de objetivos

Do total de disciplinas foi possível a obtenção de 56 objetivos, que foram analisados como as outras variáveis, títulos e ementas. E novamente obteve-se a predominância de palavras “ambientais” e suas semelhantes, como pode-se observar no quadro 23.

Nos objetivos foram encontradas 656 palavras, 480 delas aparecem até 3 vezes, ou seja, mais da metade, aparecem poucas vezes, sendo assim, como foi feito nas demais análises, foram agrupadas palavras semelhantes, para que se pudesse analisar qual a incidência das mesmas. Desta forma, a Tabela 9 apresenta as 20 primeiras palavras, que aparecem de 10 a 75 vezes.

Tabela 9 - Percentual de palavras nos objetivos das disciplinas

Palavra	Contagem	Percentual	Palavras similares
Ambiental	75	2,78%	ambiental, ambiente, ambientes, ambientais, ecologia, ecológica, ecológico
Organizações	69	2,54%	organizações, empresas, empresarial
Gestão	43	1,59%	gestão, administração
Social	43	1,59%	Social
Desenvolvimento	30	1,10%	Desenvolvimento
Responsabilidade	26	0,96%	Responsabilidade
Sustentabilidade	26	0,96%	sustentabilidade, sustentável
Aluno	23	0,85%	aluno, alunos
Conhecimento	17	0,63%	conhecimento, conhecimentos
Sociedade	17	0,63%	Sociedade
Econômico	16	0,59%	econômico, econômicos, econômica, econômicas, economia
Questão	16	0,59%	questão, questões
Conceitos	15	0,55%	conceito, conceitos
Meio	13	0,48%	Meio
Setor	13	0,48%	setor, setores
Principais	12	0,45%	Principais
Estratégias	19	0,70%	estratégia, estratégias
Ética	10	0,37%	ética, ético
Papel	10	0,37%	Papel
Processo	10	0,37%	processo, processos

Fonte: Elaborado pela autora

Após a palavra “ambiental”, as duas palavras seguintes são diretamente ligadas ao curso de administração, “organização” e “gestão” e suas semelhantes. Só então aparece a palavra “social”, seguidas de “desenvolvimento”, “sustentabilidade”. Em 11º lugar aparece a palavra “econômico” e suas semelhantes.

Nota-se também a palavra “aluno”, palavra que não apareceu nem em títulos e nem em ementas, porém em objetivos é mais comum seu aparecimento, pois é ele o receptor das informações das disciplinas, e o futuro profissional, esta foi uma das razões que esta palavra foi mantida.

A palavra “socioambiental” tem em objetivos menos aparições, se comparadas aos títulos e ementas. Ela aparece em objetivos na posição 38ª, aparecendo apenas 7 vezes. Esta palavra foi a que teve um aparecimento diferente comparado às demais nas duas variáveis anteriores analisadas.

Assim, é possível verificar que dentre as 11 primeiras palavras, existe a menção de 3 palavras diretamente ligadas ao conceito de DS, “ambiental”, “social” e “econômico”.

Em relação às expressões ligadas ao DS, foram encontradas 18 expressões, e a predominante foi “Desenvolvimento Sustentável” (“sustentabilidade”), seguida por “Responsabilidade Social” e “Gestão Ambiental”, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10 – Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nos objetivos das disciplinas

Expressões	Quantidade de ocorrências
Desenvolvimento Sustentável (sustentabilidade)	25
Responsabilidade Social	24
Gestão Ambiental	16
Meio Ambiente	9
Terceiro Setor	9
Dimensões econômica, social e ambiental	5
Responsabilidade Socioambiental	5
Empreendedorismo Social	2
Sistema de Gestão Ambiental (SGA)	2
Políticas Ambientais	2
Economia Social	2
Governança Corporativa	1
Legislação Ambiental	1
Gestão Socioambiental	1
Normas ambientais	1
Certificações Ambientais	1
Agenda 21	1

Fonte: Elaborado pela autora

As expressões ligadas à dimensão econômica, são menos expressivas como nas demais variáveis. Porém nos objetivos há mais expressões ligadas ao conceito geral de DS. Mas ainda há mais expressões no geral ligadas à ambiental, que confirmam os achados nos títulos e ementas.

As palavras e expressões relacionadas às dimensões estão no Quadro 25, pode-se afirmar que em relação à dimensão econômica, os objetivos possuem menos palavras e expressões, inclusive, no que tange a junção das dimensões econômica e social, não existem expressões.

Quadro 25 - Palavras e expressões por dimensão nos objetivos

Dimensões	Palavras e Expressões
Ambiental	Gestão Ambiental; ambiental; Meio Ambiente; ambientais; biodiversidade; climáticas; energia; Mudanças Climáticas; Educação Ambiental; ISO 14000; Auditoria Ambiental; Legislação Ambiental; Normas Ambientais; Certificações Ambientais; Sistema de Gestão Ambiental (SGA); Agenda 21; Estudo de Impacto Ambiental (EIA); Políticas Ambientais; Relatórios de Impactos Ambientais (RIMA); Riscos Ambientais; Dimensão Ambiental.
Social	Responsabilidade Social; ética; cidadania; educação; Terceiro Setor; segurança; étnicos; Empreendedorismo Social; Ética Empresarial; Políticas Sociais.
Econômica	Governança Corporativa; economia; econômico; governança; Desenvolvimento Econômico.
Ambiental x Social	Socioambiental; Gestão socioambiental; Responsabilidade Socioambiental.
Social x Econômico	Economia Social
Econômica x Ambiental	
TBL	Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, empreendedorismo, inovação, desafios, estratégia, estratégico, Dimensões econômica, social e ambiental; <i>Triple Bottom Line</i> ; Gestão Sustentável

Fonte: Elaborado pela autora

Se avaliada a quantidade de vezes que as dimensões se encontram em conjunto:

- “ambiental” e “social” – 25 vezes;
- “Econômico” e “social” – 5 vezes; e
- “econômico e “ambiental” – 4 vezes.

Pode-se verificar que as dimensões ambientais e sociais são mais citadas nos objetivos, em relação aos demais. Quando se pesquisa a associação de palavras como “Desenvolvimento Sustentável” (“sustentabilidade”) e cada uma das dimensões, os resultados encontrados são:

- “Desenvolvimento Sustentável” e ambiental – 31 vezes;
- “Desenvolvimento Sustentável” e social – 36 vezes; e
- “Desenvolvimento Sustentável” e econômico – 5 vezes

Assim, a predominância de palavras ambiental e social mencionadas conjuntamente com o DS, é maior que o econômico, novamente tem-se as questões econômicas como menos citações.

Além da descrição das palavras encontradas em relação ao DS, nos objetivos das disciplinas também foram levantados os verbos existentes e a quantidade de vezes que eles aparecem, pois, esta variável tem relação direta com o conceito de competência utilizado para

este trabalho. Sendo assim, a Tabela 11 os verbos que aparecem até 2 vezes, e a Tabela 12, aqueles que aparecem apenas 1 vez.

Tabela 11 – Verbos encontrados nos objetivos das disciplinas

Verbos	Contagem	Verbos similares
desenvolver	15	desenvolver
discutir	15	discutir
apresentar	12	apresentar
capacitar	12	capacitar
refletir	12	refletir
praticar	11	praticar
relacionar	11	relacionar
analisar	10	analisar
conhecer	10	conhecer
compreender	9	compreender
estudar	7	estudar
atuar	6	atuar
proporcionar	6	proporcionar
reconhecer	6	reconhecer
introduzir	5	introduzir
debater	4	debate, debater
entender	4	entende, entender
promover	4	promover
aplicar	3	aplicar
despertar	3	despertar
elaborar	3	elaborar
estimular	3	estimular
identificar	3	identificar
implementar	3	implementar
propiciar	3	propiciar
solucionar	3	solucionar
habilitar	2	habilitar
interagir	2	interagir
Levar	2	Levar
minimizar	2	minimizar
Mitigar	2	Mitigar
examinar	2	examinar

Fonte: Elaborado pela autora

Os verbos que mais aparecem que são os 10 primeiros, não descartando os demais, tem os seguintes significados de acordo com os dados analisados nesta pesquisa, de acordo com o dicionário Aurélio (2017):

- desenvolver: Aumentar o conhecimento intelectual; ampliar os valores morais;

- discutir: tomar parte em uma discussão, questionar;
- apresentar: expor;
- capacitar: tornar capaz de fazer algo;
- refletir: fazer reflexão; pensar com detenção e mais de uma vez;
- praticar: por em prática;
- relacionar: estabelecer relação ou analogia entre; comparar;
- analisar: examinar com atenção;
- conhecer: ter noção de;
- compreender: entender.

Observa-se que dentre os verbos com maior contagem, existem vários verbos comuns em objetivos de disciplinas, nenhum deles específicos para o desenvolvimento sustentável. Porém, o verbo mitigar, que possui uma utilização mais intensa em assuntos voltados ao DS, aparece 2 vezes.

Tabela 12 – Verbos encontrados nos objetivos das disciplinas

Verbos	Contagem	Verbos similares
Aprender	1	aprender
Aprofundar	1	aprofundar
Assumir	1	assumir
Atender	1	atender
Atualizar	1	atualizar
Conduzir	1	conduzir
Construir	1	construir
Coordenar	1	coordenar
Dar	1	dar
Decorrer	1	decorrer
Diferenciar	1	diferenciar
Difundir	1	difundir
Dominar	1	dominar
Empreender	1	empreender
Equacionar	1	equacionar
Estender	1	estender
Evidenciar	1	evidenciar
Familiarizar	1	familiarizar
Formar	1	formar
Guiar	1	guiar
Interpretar	1	interpretar
Oportunizar	1	oportunizar

Continua

Conclusão		
Pensar	1	Pensar
permitir	1	permitir
questionar	1	questionar
realizar	1	realizar
transmitir	1	Transmitir

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 12, os verbos mesmo aparecendo menos seguem o mesmo perfil dos que aparecem mais, verbos que constam em objetivos de disciplinas, independentemente da área de negócios.

4.2.2.2.3 Análise dos conteúdos

Os conteúdos foram avaliados da mesma forma que as ementas, títulos e objetivos, porém foram extraídos conteúdos de 47 disciplinas, aquelas que tinham disponível esta variável. O total de palavras encontradas foram 711, destas foram retiradas palavras que não possuíam alguma relação com o assunto deste trabalho, assim como agrupadas palavras que possuem o mesmo significado dentro do conteúdo. O total de palavras efetivas para análise são de 437. Destas palavras, 382 aparecem de 1 a 9 vezes, neste sentido, as palavras que aparecem mais que 15 vezes estão listadas na Tabela 13.

A palavra que mais tem ocorrências de aparecimento é “ambiental”, seguidas por palavras como “gestão” e “social”. Abrangendo duas dimensões do TBL, e do conceito ligado ao DS. Também existe em nono lugar o aparecimento da palavra socioambiental, que é uma junção das dimensões ambiental e social; reforçando a predominância do aparecimento e foco nelas.

Tabela 13 – Percentual de palavras nos conteúdos das disciplinas

Palavra	Contagem	Percentual	Palavras similares
Ambiental	223	5,98%	ambiental, ambiente, ambientais, ecológico, ecológicos, ecológica, ecológicas, ecologia
Gestão	124	3,33%	gestão, administração, administrativas, administrativa
Social	106	2,85%	social, sociais
Corporativa	98	2,68%	corporativa, empresarial, empresa, empresas, organizações, organização, empresariais, organizacional, organizacionais
Sustentável	75	2,02%	sustentável
Desenvolvimento	56	1,51%	desenvolvimento, evolução, desenvolvidas, desenvolvidos
Responsabilidade	47	1,26%	responsabilidade
Conceitos	41	1,10%	conceito, conceitos
Socioambiental	41	1,26%	socioambiental
Políticas	31	0,83%	política, políticas
Sistemas	25	0,67%	sistema, sistemas
Sociedade	22	0,59%	sociedade, sociedades
Projetos	21	0,56%	projeto, projetos
Problemas	20	0,30%	problema, problemas, problemática, problematização
Brasil	19	0,52%	Brasil, brasileira, brasileiras, brasileiro
Econômico	19	0,51%	economia, econômicos, econômica, econômicas, financeira
Educação	19	0,48%	educação
Impacto	18	0,48%	impacto, impactos
Natureza	18	0,49%	natureza, natural, naturais
Poluição	17	0,43%	poluição
Relação	17	0,45%	relação, relações
empreendedorismo	16	0,43%	empreendedorismo
Estratégias	16	0,43%	estratégia, estratégias, estratégica, estratégico
Produção	16	0,30%	produção
Histórico	15	0,27%	histórico, históricos, histórica, história
Normas	15	0,41%	norma, normas
Setor	15	0,40%	setor, setores
Verde	15	0,40%	verde, verdes

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre a dimensão econômica, a primeira palavra encontrada, aparece apenas 19 vezes. A outra palavra relacionada aparece 11 vezes, são elas respectivamente “econômico” e “governança”. Mais uma vez a dimensão econômica não tem muita participação em uma das variáveis que descrevem as disciplinas.

Tabela 14 - Quantidade de expressões relacionadas ao conceito de DS nos objetivos das disciplinas

Expressões	Quantidade de ocorrências
Dimensões econômica, social e ambiental	65
Gestão Ambiental	54
Desenvolvimento Sustentável (sustentabilidade)	49
Responsabilidade Social	47
Meio Ambiente	27
ISO 14000	16
Terceiro Setor	13
Responsabilidade Socioambiental	13
Empreendedorismo Social	12
Educação Ambiental	12
Gestão Sustentável	11
Governança Corporativa	10
Sistema de Gestão Ambiental (SGA)	8
Legislação Ambiental	8
Marketing Verde	5
Gestão Socioambiental	4
Agenda 21	4
Estudo do Impacto Ambiental (EIA)	4
Políticas Ambientais	3
Mudanças Climáticas	3
Certificações Ambientais	2
Auditoria Ambiental	2
Desenvolvimento Econômico	2
Relatório de Impactos Ambientais (RIMA)	2
<i>Triple Botton Line</i> (TBL)	2
Planejamento ambiental	2
Normas ambientais	1
Ética Empresarial	1
Marketing Social	1
Economia social	1
Justiça Ambiental	1
Índice de sustentabilidade empresarial (ISE)	1

Fonte: Elaborado pela autora

Na Tabela 14, pode-se verificar a prevalência da expressão em que existem as três dimensões de forma conjunta, seguida do termo “gestão ambiental” e “desenvolvimento sustentável”, portanto, existem conteúdos ligados ao conceito de DS e TBL, mas prevalecendo a dimensão ambiental e a social, nesta sequência.

As palavras e expressões mais encontradas dentro das dimensões está no Quadro 26, é possível verificar que em quantidade, há maior número na dimensão ambiental, sugerindo que os conteúdos tendem a ter mais abordagens ambientais.

Quadro 26 - Palavras e expressões por dimensão nos conteúdos

Dimensões	Palavras e Expressões
Ambiental	Gestão Ambiental; ambiental; ecologia; Meio Ambiente; Legislação Ambiental; Normas Ambientais; Certificações Ambientais; Sistema de Gestão Ambiental (SGA); Agenda 21; Políticas Ambientais; Relatórios de Impactos Ambientais, Aducação Ambiental; Marketing Verde; Auditoria Ambiental; Relatório de Impactos Ambientais (RIMA); Estudo do Impacto Ambiental (EIA); poluição; verde; planejamento ambiental.
Social	Responsabilidade Social; ética; cidadania; Terceiro Setor; sociedade; Empreendedorismo Social; Marketing Social; Ética Empresarial;
Econômica	Governança Corporativa; economia; econômico; governança; Desenvolvimento Econômico; mercado; Índice de sustentabilidade empresarial (ISE)
Ambiental x Social	Socioambiental; Gestão socioambiental; Responsabilidade Socioambiental.
Social x Econômico	Economia Social.
Econômica x Ambiental	Ecoeficiência
TBL	Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, empreendedorismo, inovação, desafios, estratégia, estratégico, Dimensões econômica, social e ambiental; <i>Triple Bottom Line</i> ; Gestão Sustentável.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao efetuar a pesquisa de associação de palavras que abranjam as dimensões, obteve-se os seguintes resultados:

- “ambiental” e social” – 107 vezes;
- “ambiental” e “econômico” – 24 vezes; e
- “social” e “econômico” – 14 vezes.

Desta forma, a maior parte dos conteúdos abordam conjuntamente as dimensões ambiental e social, e corroboram com os demais resultados obtidos. Também foi realizada a pesquisa na associação da expressão “Desenvolvimento Sustentável” (“sustentabilidade”) com cada uma das dimensões, e tem-se que há maior associação do DS com a dimensão ambiental que as demais:

- “Desenvolvimento Sustentável” e ambiental – 186 vezes;
- “Desenvolvimento Sustentável” e social – 88 vezes; e
- “Desenvolvimento Sustentável” e econômico – 16 vezes.

Até a análise desta variável, os resultados se complementam, mostrando a maior ênfase em assuntos voltados à dimensão ambiental, sugerindo que o conceito de DS é visto apenas como um assunto relacionado às questões ambientais, provavelmente, devido à origem da abordagem de DS, como já discutido no referencial teórico deste trabalho.

4.2.2.2.4 Análise das bibliografias

A análise de conteúdo das bibliografias contidas nos planos de ensino das disciplinas ou nos PPCs, foi efetuada de forma diferente, pois foram analisados os títulos dos livros e outros materiais utilizados e também os autores. O ano das obras também são analisadas, para compreender, se esta bibliografia aborda temas atuais. O levantamento de bibliografias envolveu 103 disciplinas, aproximadamente 58%.

O total de obras levantadas foram 633, das quais a maior parte é livro, 90,4%, como mostra a Figura 11.

Figura 11 – Tipos de bibliografia

Fonte: Elaborada pela autora

Existem também artigos, que são relevantes para esta área, pois trazem assuntos e temas recentes mais novos que os livros, e também os livros podem causar um viés, pois têm apenas uma visão. Mas não se pode generalizar, pois existem livros coletâneas. O ano das obras é relevante para se compreender a importância das mesmas, como é mostrado na figura 12.

Figura 12 – Ano das obras

Fonte: Elaborada pela autora.

A maior parte das bibliografias são de 2002 e 2006, porém existem obras de 1959 a 2016. As mais antigas são obras tidas como “clássicas” para as áreas, não somente para o DS, mas para os assuntos abordados nas disciplinas.

Tabela 15 – Editoras dos livros mais utilizados nas disciplinas

Editora	Quantidade de obras	Percentual do total de obras
Atlas	144	23%
Saraiva	57	9%
Qualitymark	28	4%
Elsivier	26	4%
Campus	17	3%
Pearson	16	3%
Makron	14	2%
Vozes	13	2%
Pioneira	11	2%
Senac	11	2%
Manole	10	2%
Bookman	8	1%
Garamond	8	1%
Cortez	7	1%
Thomson	6	1%

Fonte: Elaborado pela autora

A principal editora utilizada nas disciplinas é a editora Atlas, a qual destaca-se na publicação da área de negócios, com quase um quarto do percentual das obras totais, seguidas pelas Saraiva e Qualitymark, como observado na Tabela 15. Além destas 15 destacadas há outras, porém com poucas obras relacionadas.

Tabela 16 – Autores mais utilizados nas disciplinas

Autor	Quantidade de obras	Dimensão abordada
Tachizawa	42	Ambiental e Social
Barbieri	35	Ambiental*
Salim	25	nenhuma das dimensões do TBL**
Takeshy	23	Ambiental e Social
Andrade	22	Econômica***
Donaire	19	Ambiental
Seiffert	10	Ambiental
Almeida, F.	12	TBL (DS)
Sachs	4	TBL (DS)
Elkington	1	TBL (DS)

*quando a obra é com outros autores, também aborda a dimensão social

** assunto que aborda: empreendedorismo

***quando a obra é com outros autores, também aborda as demais dimensões

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os autores mais utilizados nas disciplinas, Tabela 16, está primeiramente Tachizawa, que possui obras com abordagens das dimensões Ambiental e Social, seguidos de Barbieri, que tem como principal abordagem a dimensão ambiental. Porém este último, quando publica conjuntamente com outros autores aborda também a dimensão social. Salim é o terceiro autor mais utilizado e este aborda o empreendedorismo, que é uma das competências citadas na literatura como importante para a evolução do DS nas organizações.

O único autor que aborda a dimensão econômica é Andrade, dentre estes citados, e quando publica com outros autores escreve sobre as demais dimensões. Um fato relevante de análise, é verificar que tanto Sachs como Elkington, referências no TBL, são pouco utilizados, 4 vezes e 1 vez, respectivamente.

Assim, o que é possível verificar com a análise das bibliografias, que elas seguem o foco das demais variáveis que descrevem as disciplinas, em sua maioria tem abordagem somente da dimensão ambiental, e sugere que o conceito de DS é primeiramente ambiental, sem levar em consideração seu conceito mais abrangente e importante para as organizações.

Estas conclusões anteriores são baseadas também nos títulos dos livros que em sua maioria traz 233 vezes a palavra “ambiental”, a palavra “social” 153 vezes e a “econômica” 15

vezes. A expressão “Gestão Ambiental” aparece em 159 títulos, “Responsabilidade Social” aparece 105 e “Governança Corporativa” 26. Ainda a dimensão social é mais explorada também nas bibliografias que a econômica.

As quinze palavras mais encontradas nas bibliografias são em ordem da com maior frequência para menor: “ambiental”; “gestão”; “social”; “responsabilidade”; “desenvolvimento”; “empresa”; “corporativa”; “empresarial”; “sustentável”; “ética”; “sustentabilidade”; “prática”; “negócios”; “administração” e “estratégias”.

4.2.2.2.5 Relação entre as variáveis que compõem as disciplinas

Ao comparar todas as variáveis que descrevem as disciplinas: títulos, ementas, objetivos, conteúdos e bibliografia, por meio de uma correlação da similaridade de palavras, e analisado o coeficiente de Pearson, chegou-se ao que se encontra na Tabela 17.

Tabela 17 – Grau de Correlação das variáveis que descrevem as disciplinas

Variável 1	Variável 2	Coeficiente de correlação de Pearson	Interpretação
Ementa	Conteúdo	0,972315	Muito Forte
Objetivos	Ementa	0,921148	Muito Forte
Objetivos	Conteúdo	0,898316	Forte
Ementa	Títulos das disciplinas	0,747697	Forte
Títulos das Disciplinas	Conteúdo	0,703479	Moderada
Ementa	Bibliografia	0,702778	Moderada
Conteúdo	Bibliografia	0,70091	Moderada
Objetivos	Bibliografia	0,624746	Moderada
Títulos das Disciplinas	Bibliografia	0,579691	Moderada
Objetivos	Títulos das disciplinas	0,576117	Moderada

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as relações resultaram em correlações positivas entre as variáveis comparadas, de três graus diferentes, o que demonstra que existe consistência em como as disciplinas são descritas, podendo inferir-se que a principal abordagem delas é feita na dimensão ambiental, e ainda que há coerência entre as variáveis.

Se analisado o coeficiente de determinação, tem-se que 55,79% dos títulos das disciplinas são explicados pelas ementas. Já apenas 33,19% dos títulos são explicados pelos objetivos. Além disso, pode-se concluir que aproximadamente 49 % da bibliografia é explicada pelas ementas e pelo conteúdo. Já na comparação de ementas, objetivos e conteúdo, pode-se inferir que 95% e 80% do conteúdo é explicado, respectivamente; pelas ementas e objetivos.

Deste modo, a análise das variáveis que descrevem as disciplinas resulta que a maioria das disciplinas são de abordagem da dimensão ambiental, e, portanto, possuem ementas, objetivos, conteúdos e bibliografia voltados para esta dimensão, e ainda se sugere que as pessoas que estruturam e organizam estas disciplinas nos cursos de administração da amostra, acreditem que a abordagem principal do DS é ambiental. Esta última afirmação poderá ser verificada na análise do levantamento efetuado com docentes e coordenadores de curso.

Nos próximos tópicos são feitas análises de algumas outras variáveis relacionadas aos cursos da amostra, com a finalidade de comparar se estas outras variáveis podem influenciar no foco das disciplinas.

4.2.2.3 Caracterização do foco das disciplinas de acordo com o caráter de oferecimento

Na amostra 67% das disciplinas são obrigatórias, e assim é importante analisar se existe um foco específico ou não, utilizando as mesmas variáveis que nas demais análises. Como pode ser visto, na nuvem de palavras, expostas no Quadro 27, tanto as optativas como as obrigatórias têm como foco principal a dimensão ambiental, com poucas diferenças, pois as palavras que aparecem em segundo plano são as relacionadas à dimensão social.

Efetuando-se o coeficiente de correlação de Pearson, tem-se 0,9683, o que significa que a relação destas duas variáveis por similaridade de palavras é muito forte, e que realmente não há diferenças relevantes.

Quadro 27 – Nuvem de palavras do caráter (obrigatória ou optativa) de oferecimento dos cursos da amostra

Obrigatória	Optativa

Fonte: Elaborado pela autora

A única diferença que não é significativa, mas existe, é o aparecimento da palavra “governança”, mais ligada à dimensão econômica, nas disciplinas optativas. Este fato não altera o foco principal destas disciplinas primeiramente na dimensão ambiental e depois para a social.

Nota-se também que não há diferença no foco por caráter de oferecimento nas disciplinas, como já afirmado quando da análise do grau de correlação.

4.2.2.4 Caracterização do foco das disciplinas de acordo com o tipo de status de IES

Existem 77 disciplinas em IES privadas e 101 em IES públicas, foram feitas análises para caracterizar o foco em relação a estes status. Foi executada uma comparação entre todas as variáveis destas disciplinas: títulos, ementas, objetivos, conteúdos e bibliografia, por meio de uma correlação de similaridade de palavras, e o coeficiente de Pearson mostrou um grau de 0,9704, apresentando uma correlação positiva muito forte.

Quadro 28 – Nuvem de palavras de IES Públicas e Privadas

Fonte: Elaborada pela autora

É possível verificar pela análise da frequência de palavras, por meio das nuvens, Quadro 28, em cada um dos status das IES, que a principal diferença é que as palavras “social” e “gestão”, tem importâncias diferentes. Em disciplinas de IES públicas, há maior importância da palavra “social” e nas IES privadas, a palavra “gestão”. Mas o que se pode notar é que há muita semelhança nas palavras encontradas, e este fato corrobora com o coeficiente de correlação encontrado.

Sendo assim, nota-se que há predominância da abordagem das dimensões ambientais, primeiramente, e social, em seguida. Como pode ser visto nas descrições de todas as variáveis dos planos de ensino e PPCs.

4.2.2.5 Diferenças de foco das disciplinas por região

Os dados levantados mostram que a quantidade de disciplinas encontradas por região é:

- centro-oeste: 12;
- nordeste: 24;

- norte: 2;
- sudeste: 71; e
- sul: 69.

Nesta análise efetuou-se a correlação da similaridade das palavras encontradas entre as regiões, e os resultados encontram-se na Tabela 18.

Tabela 18 – Grau de correlação de similaridade de palavra entre as Regiões da amostra

Região	Região	Coefficiente de correlação de Pearson	Grau da Correlação
SUL	SUDESTE	0,954725	Muito forte
SUDESTE	NORDESTE	0,951862	Muito forte
SUL	CENTRO-OESTE	0,939314	Muito forte
NORDESTE	CENTRO-OESTE	0,934867	Muito forte
SUL	NORDESTE	0,932906	Muito forte
SUDESTE	CENTRO-OESTE	0,909141	Muito forte
SUL	NORTE	0,739072	Forte
NORTE	CENTRO-OESTE	0,734851	Forte
SUDESTE	NORTE	0,701248	Forte
NORTE	NORDESTE	0,697217	Moderada

Fonte: Elaborada pela autora

Pode-se observar que o grau de correlação entre as regiões pelas similaridades de palavras encontradas nas variáveis que descrevem as disciplinas é de muito forte a forte, exceto a relação da região Norte com a Nordeste, porém ainda é positiva e com um valor que pode confirmar que existem palavras muito semelhantes.

As nuvens de palavras de cada região também mostram a predominância das palavras para as variáveis das disciplinas, como podem ser vistas no Quadro 29.

Quadro 29 - Nuvem de palavras por Região da amostra

Região	Nuvem de Palavras
Centro-Oeste	
Nordeste	
Norte	
Sudeste	

Continua

- Sudeste: assim como nas demais regiões já descritas, esta região também possui disciplinas onde o predomínio é da abordagem da dimensão ambiental, porém com um grau maior de intensidade da dimensão social, que as demais, pois pode-se observar que a palavra “social” aparece com a mesma intensidade que a palavra “gestão”.
- Sul: nesta região existe uma grande semelhança com as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste quando se trata da predominância da dimensão ambiental como foco principal, pois se observadas as palavras que aparecem nota-se que todas elas são as mesmas mudando apenas a intensidade e apresentação.

Neste sentido, não há diferenças das palavras e expressões encontradas ao se relacionar as regiões, nota-se a predominância da abordagem de assuntos sobre a dimensão ambiental, seguidas de maneira secundária das sociais, o que se leva a apreender que as pessoas responsáveis por organizar e elaborar as disciplinas acreditam que a dimensão ambiental tem maior importância para os conhecimentos relativos ao DS, ou que eles não entendam o conceito de DS, e do TBL.

4.2.2.6 Análise das diferenças de foco das disciplinas pelo número de créditos

A Tabela 4, no tópico 4.2.1 mostra que existem disciplinas de 2 a 8 créditos, porém a maior parte é de 2 e 4 créditos, desta forma, a análise das variáveis que descrevem as disciplinas foi efetuada apenas naquelas que possuem 2 e 4 créditos.

O coeficiente de correlação de Pearson para a similaridade das palavras foi calculado e o valor obtido foi de 0,969454, o que mostra o grau de correlação muito forte entre as palavras encontradas. As nuvens de palavras retratam melhor a característica principal do foco das disciplinas em relação aos créditos, podendo ser vista no Quadro 30.

Quadro 30 – Nuvem de palavras das disciplinas de 2 e 4 créditos

Fonte: Elaborada pela autora.

A principal diferença encontrada no foco das disciplinas, é que as disciplinas de 2 créditos possuem o foco na dimensão ambiental com a dimensão social, como pode ser visto pelas palavras “ambiental”, “social”, “socioambiental”, “gestão”, “responsabilidade”, “sustentabilidade”, “desenvolvimento sustentável”. Este fato pode ser devido a estas disciplinas possuírem vários enfoques.

Já as de 4 créditos, têm como palavra que predomina, a “ambiental”, e também “gestão” e de forma secundária e bem menos visíveis, “social” e “responsabilidade”. O fator que pode explicar esta diferença é que os responsáveis pela elaboração e organização destas disciplinas, acreditam que existam menos conteúdos sobre a dimensão social, se comparados à dimensão ambiental para o assunto DS.

4.2.2.7 Análise da comparação da interpretação das informações pela pesquisadora e o foco das disciplinas

Ao efetuar a leitura de todos os dados referentes às disciplinas, e antes da análise dos dados pelo software NVIVO®, foi efetuada uma interpretação pela pesquisadora destas disciplinas e então classificadas em ambiental; social; econômica; ambiental e econômica; ambiental e social; social e econômica; e TBL (todas as dimensões).

E então foi efetuada análise das palavras e expressões contidas em cada grupo da classificação, para confirmar se a interpretação efetuada é a mesma que a abordagem das disciplinas, e os resultados encontram-se nas nuvens de palavras no Quadro 31.

Desta forma, pode-se notar que nesta visão de associação de dimensões, há uma relação direta entre a interpretação dos dados pela pesquisadora e os assuntos abordados nas disciplinas, fazendo com que as disciplinas tratem de abordagens misturadas, pelo menos por meio de suas descrições, Quadro 33.

Quadro 33 - Nuvens de palavras de acordo com a classificação das três dimensões em conjunto (TBL)

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de classificado como TBL, ou seja, a disciplina possui abordagens de todas as três dimensões conjuntamente, o resultado da consulta de palavras traz como palavra principal “ambiental”, seguidas de “gestão”, “desenvolvimento”, “sustentabilidade”, “social” e “sustentável”; também é possível visualizar a palavra “econômico” abaixo de “ambiental”, mesmo que com intensidade menor. Assim, é possível inferir que estas disciplinas classificadas como TBL, abordam mais assuntos relativos às três dimensões que as demais, mas ainda assim, abordam sobretudo a dimensão ambiental, como ocorreu em todas as análises destes últimos tópicos.

4.3 Descrição e Análise dos Dados do Levantamento

4.3.1 Profissionais que atuam com DS

4.3.1.1 Descrição do perfil dos profissionais da Amostra

Os profissionais foram escolhidos por meio de uma amostra por conveniência como descrito na metodologia de pesquisa, foram enviados e-mails com links do levantamento para 271 profissionais, e obteve-se a resposta de 72, ou seja, 26,6%. A maioria (20,8%) dos

profissionais tem graduação em engenharias, que não a de produção, em seguida administração (18,1%), as demais graduações são expostas na Figura 13.

Figura 13 – Graduação dos profissionais da amostra

Fonte: Elaborado pela autora

Do total 83,3% possuem especialização, destes 33,3% em administração e áreas afins e 23,3% em Gestão Ambiental. Há vários outros que têm esta formação em áreas relacionadas à ambiental ou mesmo sustentabilidade e responsabilidade social, conforme a Figura 14.

Figura 14 – Áreas de especialização dos profissionais da amostra

Fonte: Elaborado pela autora

Pelas nomenclaturas dos cursos, muitos são relacionados à administração, pois possuem a palavra “gestão”. Sobre ter mestrado 16,7% possuem esta titulação concluída e 6,9% a possuem em andamento, as áreas de mestrado podem ser observadas no Figura 15. Em relação ao doutorado apenas 1 o tem concluído e 1 está em andamento, nas áreas de administração e química de alimentos, respectivamente.

Figura 15 – Áreas do Mestrado dos profissionais da amostra

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor compreensão da amostra e suas áreas de formação e atuação, foi efetuado o agrupamento por dimensão do TBL e também verificado se o profissional tem formação em gestão; esta avaliação foi efetuada por 3 pesquisadores da área de gestão e sustentabilidade, por meio da análise da formação em cada nível e nas áreas de atuação do profissional no mercado, desta forma a amostra é composta de: 15,3% têm perfil econômico; 47,2% social; 68,1% ambiental e 50% em gestão. Não foi observada diferença significativa de classificação entre consultores e profissionais de empresas. Aos profissionais consultores foi alocado 1,6 perfis em média e os de empresas 1,9 perfis em média.

Em relação à atuação, como informado na metodologia, haviam profissionais que atuavam dentro das organizações como colaboradores e também consultores externos na área de DS, a experiência destes profissionais dentro da área de DS são na maioria de 5 a 10 anos (36,1%) e mais de 15 anos (27,8%), ainda existem profissionais com experiência de mais de 10 a 15 anos (19,4%) e mais de 2 anos até 5 anos (15,3%). Apenas 1 respondente tem menos de 2 anos. Sendo assim, a maioria dos profissionais da amostra possui longo tempo de vivência atuando em DS.

Figura 16 – Cargos dos colaboradores da amostra

Fonte: Elaborado pela autora

Questionados sobre a atividade de docência no ensino superior, 22,2% indicaram exercer esta atividade, mas a maior parte que exerce esta função são os consultores, visto que 41,7% deles indicaram exercer e somente 12,5% dos profissionais de empresas.

A amostra é composta de 33,3% de consultores externos e 66,7% de colaboradores, sendo que 43,8% ocupa o maior cargo dentro do departamento, 33,3% está apenas a uma posição abaixo do principal, 20,8% está a duas posições e 2,1% está a mais posições abaixo. Os cargos e departamentos destes colaboradores encontram-se nas Figuras 16 e 17.

A maioria dos cargos da amostra são gerentes, mas mesmo assim existem analistas e diretores de sustentabilidade e de áreas afins, uns com maior ênfase a dimensão ambiental e outros a social.

Figura 17 – Departamentos que os colaboradores atuam

Fonte: Elaborado pela autora

O mesmo que ocorre para os cargos ocorre para os departamentos dos colaboradores, a maioria dos departamentos são departamentos de sustentabilidade e os demais de áreas com nomenclaturas associadas às dimensões do TBL.

Em relação a estes profissionais colaboradores internos das organizações, estes departamentos em sua maioria (58,3%) estão no mesmo nível dos demais departamentos da organização, 18,8% estão diretamente ligados à área de apoio à presidência. Ainda 12,5% dão

assessoria à diretoria e também 8,3% estão entre a diretoria e os demais departamentos. Isto demonstra que em sua maior parte a área de sustentabilidade é considerada como um departamento como os demais nas organizações. Apenas um departamento de sustentabilidade fica dentro de uma gerência de Recursos Humanos.

Em relação à atuação do departamento dos colaboradores internos: 37,5% têm atuação na dimensão ambiental; 28,2% na dimensão social; 18,8% nas três dimensões de forma conjunta; 12,5% na social e ambiental e 2,1% na econômica. Em relação aos consultores externos, suas áreas de atuação são: 41,7% na ambiental; 28,2% na social; 25% nas três conjuntamente e 4,2% na econômica. Nota-se que a dimensão com maior atuação no mercado é a área ambiental.

Sobre os ramos das organizações que os profissionais da amostra atuam a maioria é da área de serviços, mas o detalhamento dos ramos de atuação, de acordo com a Classificação Nacional de Atividades Econômicas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, está exposto na Figura 18. Para os consultores foi solicitado que indicassem em quais ramos eles atuavam, e aos funcionários de organizações que indicassem em qual ramo atuava a organização que atuavam.

Figura 18 – Ramos de atividade das organizações da amostra

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria destas empresas está localizada na região Sudeste com 86,1% de participação, seguidas por 5,6% na Sul; 4,2% no Centro-oeste; 2,8% no Norte e 1,4% no Nordeste. Em números de funcionários 45,8% são de empresas com mais de 500 funcionários e em consultorias a maior parte tem até 5 funcionários (75%). Há a participação de 12,5% de consultores de grandes empresas de consultorias, as chamadas Big 4. O capital de 68,1% é nacional e 29,2% de internacional (África do Sul, Alemanha, Chile, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Portugal, Reino Unido) e 2,8% são *joint-venture*.

4.3.1.2 Percepção de conhecimentos e formação dos profissionais da área de DS

Neste tópico se analisa a percepção dos profissionais em relação a onde adquiriram seus conhecimentos de DS e ainda qual profissional é contratado para atuar na área de DS nas organizações que eles trabalham.

- a) “Supondo uma escala de 100%, indique os percentuais que cada uma das opções listadas a seguir, geraram seu conhecimento em relação ao desenvolvimento sustentável/sustentabilidade/responsabilidade social.”

O profissional tinha quatro fontes de conhecimentos disponíveis para distribuir os 100%: faculdade; trabalho; curso e treinamento e autoaprendizado. A maior parte dos profissionais adquiriram conhecimentos sobre o DS no Trabalho, como mostra a Figura 19. As médias de cada fonte de conhecimento são: 15,85% faculdade; 49,44% trabalho; 16,88% cursos e treinamentos e 17,83% auto aprendizado.

Esta percepção é importante para a análise deste trabalho, pois a faculdade é uma das menores fontes de geração de conhecimento para os profissionais, assim fica evidente a necessidade de se melhorar o ensino de conteúdos de DS no ensino superior, sobretudo na graduação.

Figura 19 – Fonte de geração de conhecimento em DS

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe ressaltar, porém, que pelo teste de Kruskal Wallis (0,034*) foi observado que entre os que tinham menor experiência (de 2 a 5 anos) a aprendizagem na faculdade representava 22,7% em média. E pelo teste de Mann Whitney observa-se que há diferença entre os que tinham perfil de gestão (0,038) que indicavam que a faculdade representava em média 19,44% da aprendizagem, e entre os que tinham perfil ambiental (0,000) a faculdade representava somente 8,3% da aprendizagem.

- b) “Qual a principal formação de graduação dos profissionais contratados na área em que você atua?”

Esta pergunta é também importante para a análise desta pesquisa, pois mostra a importância dada aos administradores nesta área, os resultados das formações contratadas estão na Tabela 19. Nesta Tabela existe a classificação “outros”, que se refere a 16 outras formações, dentre elas as com a maior quantidade são biologia, relações internacionais, psicologia, direito, engenharia de produção e geologia.

Tabela 19 – Percentual de áreas de graduação contratados

Graduação	Percentual
Gestão Ambiental	38,89%
Administração	31,94%
Engenharias exceto de Produção	30,56%
Comunicação Social	13,89%
Economia	8,33%
Outros	56,94%

Fonte: Elaborado pela autora

Como o profissional poderia escolher mais de uma opção de graduação, tem-se o somatório de mais de 100%, na Tabela 19 há apenas os cinco mais escolhidos pelos respondentes, e se pode verificar que os administradores estão em segunda posição em relação aos gestores ambientais. Desta forma, há a percepção da importância dos administradores em atuar em DS.

- c) “Além da atividade profissional, você atua na docência ministrando disciplinas relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade?”

A resposta a esta questão tem relevância para esta pesquisa, pois o profissional que é também docente, possui uma visão de dois lados, a da academia e do mercado, e assim tem-se que 22,2% deles também exercem a atividade docente. Esta variável é importante na análise das respostas destes profissionais no que tange a sua percepção de competência.

4.3.1.2 Análise da Percepção sobre o DS dos profissionais da amostra

Este tópico está dividido em duas partes, a primeira analisa a percepção do conceito de DS e a segunda a percepção em relação às competências necessárias aos profissionais que atuam na área de DS.

4.3.1.2.1 Análise sobre a percepção dos conceitos de DS

Para os profissionais foram colocadas duas questões:

a) “Qual dos conceitos de Sustentabilidade/Desenvolvimento Sustentável/Responsabilidade Social Corporativa se aplica melhor às práticas da organização em que atua? ”

As respostas envolvem os conceitos de DS sob o enfoque do TBL, existia a possibilidade de escolha entre sete conceitos, e a maior parte dos profissionais percebem que a organização na qual atuam tem como conceito principal aquele que envolve as três dimensões de maneira conjunta, ou seja, por meio da abordagem TBL (58,3%); seguidos pelos conceitos da dimensão ambiental (13,9%); ambiental e social (11,1%); social (5,6%); econômica e social (5,6%); econômica (4,2%); social e econômica (1,4%). É possível notar que a dimensão econômica é a que menos se aplica na prática, e a abordagem TBL e Ambiental, aquelas que mais são aplicadas nas organizações da amostra.

Nesta questão foram efetuados testes qui-quadrado e não foram encontradas diferenças entre as respostas de consultores e colaboradores das organizações e nem do perfil de formação e atuação destes profissionais.

b) “Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social, assim escolha a frase que mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável na organização em que atua.”

Nesta questão existiam quatro opções, e cada uma delas mostrava modelos que vão desde um nível rudimentar a um nível mais sofisticado, ou seja, quanto mais sofisticado, mais a organização se preocupa em ter a abordagem TBL e inserir em suas estratégias e consequentemente em suas operações.

A maioria dos profissionais (47,2%) percebem que o DS é caracterizado como sofisticado nas organizações nas quais atuam, o que é compatível com a resposta obtida na questão anterior sobre o conceito de DS, pois há interação entre as três dimensões e ainda há a disseminação de estratégias voltadas aos DS até as operações.

Ao se realizar o teste qui-quadrado com confiança de 90%, foi possível verificar que há diferenças na percepção de três aspectos:

- Perfil de profissional com formação e atuação em gestão: os que não possuem esta formação percebem que a organização está mais no nível rudimentar que aqueles formados em gestão;
- Perfil profissional com formação e atuação na dimensão social: quando se possui esta formação, eles percebem que a organização procura não apenas focar em ações de conformidade, mas apresenta maior interação entre os aspectos ambientais, sociais e econômicos, e tenta ser melhor que seus concorrentes, neste sentido;
- Consultor x Colaborador: os consultores percebem que as organizações estão mais no modelo sofisticado, porém os colaboradores percebem que a preocupação maior é estar em ações de conformidade, porém apresenta maior interação entre os aspectos ambientais, sociais e econômicos, e tentam ser melhor que seus concorrentes.

De qualquer modo, a maioria dos respondentes de maneira geral, percebe que as organizações nas quais atuam estão mais inclinadas ao nível sofisticado que ao rudimentar, embora existam algumas que estão no nível rudimentar, mas ao menos entendem que precisam melhorar esta visão, pois os profissionais, em sua maioria entende o conceito de TBL como o mais completo.

4.3.1.2.2 Análise da percepção das competências para o DS

Como citado no referencial teórico desta pesquisa existem competências para o DS, e para verificar a percepção dos profissionais em relação a elas, estas foram agrupadas em três tipos: competências do profissional, competências distintivas e competências foco. Para cada uma delas foram descritos alguns conhecimentos, habilidades e atitudes e os profissionais apontaram qual o grau de importância em relação à necessidade de possuí-las para atuar com a gestão em desenvolvimento sustentável nas organizações. Além da importância os profissionais foram questionados se as pessoas que são contratadas estão preparadas para atuar conforme estas competências. A todos 3 grupamentos de competências foi aplicado o alfa de Cronbach e o nível de confiança obtido foi satisfatório.

- a) “As competências do profissional para atuar de forma estratégica na organização (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), a seguir são as mais citadas pela literatura em relação ao que os profissionais precisam para serem capazes para atuar com a

gestão em desenvolvimento sustentável. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de possuí-las no exercício de sua função. (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância). Em seguida responda ‘como os profissionais recém-formados chegam à organização com esta competência’.”

Tabela 20 - Respostas da importância das competências profissionais pelos profissionais

Competências do Profissional		Discordo Totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo/nem Discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Nota
1	Ter conhecimentos sobre Conceitos e impactos da cultura organizacional nas ações de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social.	0,0%	4,2%	11,1%	27,8%	56,9%	4,38
2	Conhecer valores éticos organizacionais.	2,8%	1,4%	8,3%	22,2%	65,3%	4,46
3	Ter conhecimento de conceitos e práticas do planejamento estratégico.	1,4%	4,2%	0,0%	30,6%	63,9%	4,51
4	Ter facilidade na comunicação interna, para divulgação das ações do Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social.	1,4%	4,2%	5,6%	18,1%	70,8%	4,53
5	Ter capacidade de fazer planejamento e realizar projetos inovadores.	1,4%	1,4%	1,4%	33,3%	62,5%	4,54
6	Ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos.	0,0%	2,8%	5,6%	23,6%	68,1%	4,57
7	Ter resiliência (Competência para a tolerância da ambiguidade e frustração).	1,4%	1,4%	5,6%	19,4%	72,2%	4,60
8	Ser Flexível a mudanças.	0,0%	2,8%	4,2%	20,8%	72,2%	4,63
9	Ter pensamento crítico.	1,4%	0,0%	2,8%	25,0%	70,8%	4,64
10	Conhecer o modelo do <i>Triple Bottom Line</i> (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais e econômicas.	0,0%	0,0%	6,9%	20,8%	72,2%	4,65
11	Ter pensamento sistêmico.	0,0%	1,4%	5,5%	17,8%	75,3%	4,67
12	Saber lidar com diversos tipos de pessoas (trabalhar em equipe).	0,0%	0,0%	5,6%	13,9%	80,6%	4,75
13	Saber trabalhar de forma interdisciplinar, unindo questões financeiras, ambientais e sociais.	0,0%	1,4%	0,0%	13,9%	84,7%	4,82

Fonte: Elaborado pela autora

O alfa de Cronbach para estas respostas foi igual a 0,842, que é considerado um valor de confiabilidade de consistência interna de um questionário bom. Os resultados em relação à primeira parte desta pergunta, a importância das competências é mostrada na Tabela 20.

Quando observada a coluna de notas, estas notas foram dadas por meio de ponderação das respostas dadas a cada uma das competências, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante e pelos resultados, todas são consideradas importantes (que não forma menores de 4), sendo assim, a análise é feita pelos décimos de diferença. Este artifício foi utilizado como forma de facilitar a análise, visto que as respostas são variáveis qualitativas.

Neste sentido, a competência 13 é a mais importante para os profissionais e ela envolve a abordagem TBL, que também está ligada às outras três consideradas as mais importantes 10 a 12, pois duas delas remetem a pensar de forma sistêmica e a outra saber trabalhar em equipe, e a 10 aborda igualmente o TBL.

As consideradas importantes de forma mediana são as de 6 a 9, que são uma consequência da outra se analisadas com maior profundidade, pois tratam de habilidades para se tomar decisões e buscar o melhor para a organização.

As consideradas pouco importantes, 1 a 5, duas delas (3 e 5), têm ligação a conhecimentos de gestão e planejamento; já as 1 e 2 têm relacionamento com a dimensão social, e são consideradas as menos importantes por estes respondentes e 4 está relacionada à comunicação interna.

Foram realizados testes qui-quadrado com confiança de 90% para verificar se há diferença na importância dada às competências, e as diferenças são:

- saber lidar com diversos tipos de pessoas (trabalhar em equipe): há diferenças nas respostas entre os consultores externos e os colaboradores (0,064), pois os consultores acreditam que esta competência é extremamente importante, cerca de 96%, concordam totalmente; outra diferença importante está naqueles profissionais que têm formação e atuação no perfil de gestão (0,081), que tem o mesmo posicionamento dos consultores;
- Conhecer o modelo do *Triple Bottom Line* (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais e econômicas: os profissionais com perfil social (0,002) julgaram esta competência como muito importante para atuação (91,2%);
- Ter pensamento sistêmico: os profissionais que contratariam pessoas da área ambiental (0,058), 89,3% acreditam ser esta competência muito importante, contra 68,2% dos outros profissionais;

- Ser flexível a mudanças: os profissionais que possuem perfil ambiental (0,092) acreditam que esta competência tem importância mediana para atuar no DS e quanto maior era a experiência profissional (0,042) mais esta competência era vista como muito importante;
- Ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos: quando o profissional é não tem formação em gestão (0,087), ele acredita que esta competência é de grande importância; quanto maior a experiência do profissional (0,042) mais a concordância que esta competência é importante; e quando ele não é docente (0,053) esta competência não tem muita importância;
- Ter conhecimento de conceitos e práticas do planejamento estratégico: dos três perfis, o econômico (0,062) concorda com a importância forte desta competência, o social (0,058) acredita que ela seja mediana e o ambiental (0,032), foi o que deu menor importância total a ela (55,1); e
- Ter resiliência (Competência para a tolerância da ambiguidade e frustração): quando o profissional não é docente (0,089) e tem mais experiência (0,075) na atuação na área, eles acreditam na maior importância desta competência.

Com respeito à segunda parte desta questão, que mostra se os “recém-formados” estão preparados ou não em relação às competências, tem-se que “conhecer o modelo do *Triple Botton Line* (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais e econômicas” é a que estes chegam, nestas organizações da amostra, “preparados parcialmente” (2,06) para atuar e ao mesmo tempo é considerada uma das mais importantes, a classificação das demais acerca deste assunto está na Tabela 21. Novamente ressalta-se que a nota para cada quesito foi apenas um instrumento auxiliar para facilitar a compreensão dos dados, sendo dada nota 1 para a indicação “Não preparado” a 3 para “totalmente preparado”.

Dentre estas competências, a “ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos” é que existe menos preparação, conforme é possível verificar pela nota dada pela ponderação das opções. Como se pode notar, em nenhuma das competências, os profissionais percebem que os “recém-formados” chegam preparados.

Tabela 21 – Preparação dos contratados pela visão dos profissionais – competências do profissional

Competências do Profissional	Não preparados	Parcialmente preparados	Totalmente preparados	Nota
Ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos.	73,6%	20,8%	5,6%	1,32
Ter resiliência (Competência para a tolerância da ambiguidade e frustração).	63,9%	27,8%	8,3%	1,44
Ter conhecimento de conceitos e práticas do planejamento estratégico.	58,3%	36,1%	5,6%	1,47
Ter conhecimentos sobre Conceitos e impactos da cultura organizacional nas ações de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social.	55,6%	40,3%	4,2%	1,49
Ter pensamento sistêmico.	55,6%	38,9%	5,6%	1,50
Saber trabalhar de forma interdisciplinar, unindo questões financeiras, ambientais e sociais.	54,2%	36,1%	9,7%	1,56
Ter capacidade de fazer planejamento e realizar projetos inovadores.	45,8%	47,2%	6,9%	1,61
Conhecer valores éticos organizacionais.	40,3%	50,0%	9,7%	1,69
Ter facilidade na comunicação interna, para divulgação das ações do Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social.	34,3%	57,1%	8,6%	1,74
Ser Flexível a mudanças.	36,1%	51,4%	12,5%	1,76
Ter pensamento crítico.	30,6%	55,6%	13,9%	1,83
Saber lidar com diversos tipos de pessoas (trabalhar em equipe).	27,8%	58,3%	13,9%	1,86
Conhecer o modelo do Triple Bottom Line (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais e econômicas.	20,8%	52,8%	26,4%	2,06

Fonte: Elaborado pela autora

Também para estas respostas foi executado o teste qui-quadrado, e verificou-se que a competência “ter pensamento crítico” é a que mais ocorreu diferença na percepção dos profissionais, para aqueles que contratam administradores (0,012), eles têm visão de extremos, pois são os que mais percebem que os “recém-formados” não estão preparados (47,6%), mas também são os que percebem que eles estão totalmente preparados (23,8%), percebe-se que os outros profissionais indicaram principalmente um posicionamento intermediário (parcialmente preparados). Entre os profissionais que exercem a atividade de docência (0,038) a percepção de não preparação é bem superior aos que não exercem a docência, 56,3% e 23,2% respectivamente.

Outra competência que há diferenças nas respostas, é que profissionais que contratam “recém-formados” da área ambiental indicam que 54,5% não estão preparados no quesito de conhecer os valores éticos organizacionais, contra 17,9% dos outros profissionais.

Por estas respostas é possível verificar que para o profissional atuar na área de DS de uma organização, ele precisa conhecer, entender e aplicar o TBL, e ainda saber trabalhar em equipe, e compreendendo que a organização é um conjunto de processos (visão sistêmica). E ainda que os “recém-formados” chegam às organizações sem muito preparo nestas competências.

- b) “Competências distintivas são atividades importantes da organização, reconhecidas pelos *stakeholders* como diferenciais e que assim promovem vantagem competitiva (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou Sustentabilidade, em relação às dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de possuí-las no exercício de sua função. (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância). Em seguida responda “como os profissionais recém-formados chegam à organização com esta competência”.

Esta questão também foi analisada como a anterior, devido às semelhanças existentes. O alfa de Cronbach para esta questão foi de 0,868, o que mostra boa confiabilidade interna das respostas, os resultados desta questão estão expostos na Tabela 22.

Estas competências foram consideradas bastante importantes (8 e 9) para os profissionais, e estas competências são ligadas à dimensão social, voltadas aos *stakeholders* e à sociedade. Isto demonstra a necessidade de se conhecer bem os *stakeholders* e a comunidade na qual a organização está inserida, criando assim meios de auxiliar este meio.

Já as consideradas competências medianas (6 e 7), ou seja, menos importantes que as duas anteriores, são, uma primeiramente ligada à dimensão econômica e a outra à dimensão social, sendo assim, é possível entender que é necessário se ter conhecimentos de finanças e economia e também entender quais são importantes para os *stakeholders*. Além disso, ter conhecimento das necessidades dos colaboradores da organização.

Das cinco competências menos importantes (1 a 5), três são voltadas à dimensão ambiental, uma relacionada à econômica e outra à social. Assim, percebe-se que os profissionais pelas notas concordam que estas competências são parcialmente importantes, mas não deixam de ser relevantes.

Tabela 22 – Respostas dos profissionais da importância das competências distintivas

Competências Distintivas		Discordo Totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem Discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Nota
1	Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores sejam executadas de forma transparente.	5,6%	8,3%	8,3%	31,9%	45,8%	4,04
2	Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reciclagem.	0,0%	13,9%	8,3%	34,7%	43,1%	4,07
3	Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reuso.	0,0%	6,9%	19,4%	30,6%	43,1%	4,10
4	Interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos.	4,2%	4,2%	9,7%	41,7%	40,3%	4,10
5	Auxiliar a área de vendas com a demanda sustentável do produto (em relação às questões econômicas).	5,6%	1,4%	15,3%	31,9%	45,8%	4,11
6	Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente, treinamentos constantes.	2,8%	4,2%	11,1%	31,9%	50,0%	4,22
7	Interpretar indicadores na contabilidade que reflitam questões de sustentabilidade econômica da organização (tais como indicadores para o curto e longo prazo).	4,2%	5,6%	4,2%	31,9%	54,2%	4,26
8	Ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade).	0,0%	4,2%	6,9%	30,6%	58,3%	4,43
9	Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os <i>stakeholders</i> sejam executadas de forma transparente.	1,4%	2,8%	9,7%	23,6%	62,5%	4,43

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar o teste qui-quadrado, pode-se notar a diferença de respostas dentre alguns profissionais:

- Aquele que possui perfil econômico (atuação e formação), percebe ser menos importante a competência “8” que os demais profissionais; e considera mais importante a competência “5” que os demais;
- Aquele que tem perfil social (formação e atuação), entende que a competência “1” é mais importante, que os demais;
- Aquele que contrata administradores, valoriza mais a competência “7” que os demais, o que reflete a importância do desenvolvimento dos indicadores financeiros e o papel que os administradores têm nesta atividade;
- Aqueles que possuem mais de 15 anos de experiência, consideram a competência “8” muito importante que os demais; e
- Aqueles que exercem a atividade docente, da menor importância às competências “6” e “7” que os demais.

Nas demais competências não houve diferenças significativas.

Sobre a segunda questão, que também aborda se os “recém-formados” contratados estão chegando ao mercado preparados para o mesmo quanto a estas competências, pode-se verificar na Tabela 23, que a maioria está chegando ao mercado não preparados, em 6 das 9 competências a indicação de não preparação é maior que 50%.

Um fator interessante observado é que 3 das 5 competências indicadas como de menor importância são as que se observa maior indicação de preparação dos profissionais “recém-formados”, sendo elas: Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reuso. Interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos. Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reciclagem.

De qualquer modo, eles chegam de parcialmente preparados a não preparados nestas competências. Ao se verificar as diferenças pelo teste qui-quadrado dos respondentes, os profissionais que exercem a atividade docente, notam que os “recém-formados” têm formação principalmente parcial para incentivar e implantar meios de reuso, em relação aos demais.

Os consultores também entendem que os recém-formados estão menos preparados na competência de “Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente, treinamentos constantes”.

Tabela 23 – Preparação dos contratados pela visão dos profissionais – competências distintivas

Competências Distintivas	Não preparados	Parcialmente preparados	Totalmente preparados	Notas
Auxiliar a área de vendas com a demanda sustentável do produto (em relação às questões econômicas).	62,5%	31,9%	5,6%	1,43
Interpretar indicadores na contabilidade que reflitam questões de sustentabilidade econômica da organização (tais como indicadores para o curto e longo prazo).	52,8%	44,4%	2,8%	1,50
Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores sejam executadas de forma transparente.	54,2%	38,9%	6,9%	1,53
Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os <i>stakeholders</i> seja executada de forma transparente.	48,6%	47,2%	4,2%	1,56
Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente, treinamentos constantes.	52,8%	38,9%	8,3%	1,56
Ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade).	52,8%	37,5%	9,7%	1,57
Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reuso.	31,9%	58,3%	9,7%	1,78
Interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos.	31,9%	56,9%	11,1%	1,79
Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reciclagem.	22,2%	62,5%	15,3%	1,93

Fonte: Elaborado pela autora.

- c) “Competências foco - Refere-se às atividades mais importantes para a organização, as quais são essenciais para sua sobrevivência e centrais para sua estratégia (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou Sustentabilidade, em relação à inter-relação das dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de possuí-las no exercício de sua função. (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância). Em seguida responda “como os profissionais recém-formados chegam à organização com esta competência”.”

Nas competências foco que são aquelas que envolvem conjuntamente mais de uma dimensão, inclusive a abordagem TBL completa, os profissionais também colocaram sua percepção em relação à importância das mesmas e se os “recém-formados” estão ou não preparados ao chegarem ao mercado. Sobre a importância destas, é possível verificar a classificação na Tabela 24, o alfa de Cronbach é de 0,918, demonstrando uma excelente confiabilidade interna das respostas.

Tabela 24 – Respostas dos profissionais da importância das competências foco

Competências Foco		Discordo Totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem Discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Nota
1	Ter conhecimento de certificações, tais como ISO 14000, EMAS, OHSAS 18000.	2,8%	4,2%	9,7%	38,9%	44,4%	4,18
2	Ser capaz de incentivar o departamento de recursos humanos a criar meios para que os colaboradores participem de sugestões e decisões acerca do desenvolvimento sustentável.	2,8%	6,9%	5,6%	31,9%	52,8%	4,25
3	Auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo).	0,0%	8,3%	8,3%	30,6%	52,8%	4,28
4	Ter capacidade de criar meios de Incentivar a prática da ecoeficiência nos vários departamentos da organização.	1,4%	4,2%	6,9%	34,7%	52,8%	4,33
5	Ser capaz de auxiliar projetos de produtos que gerem menos impactos no ambiente.	2,8%	2,8%	8,3%	27,8%	58,3%	4,36

Continua

Conclusão

6	Ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento.	0,0%	4,2%	8,3%	31,9%	55,6%	4,39
7	Ser capaz de auxiliar na elaboração e interpretação de indicadores que reflitam as questões sociais da organização: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável, regimes opressivos entre outros.	2,8%	2,8%	5,6%	27,8%	61,1%	4,42
8	Dar suporte à Auditoria (em relação às questões ambientais, sociais e financeiras).	1,4%	2,8%	8,3%	23,6%	63,9%	4,46
9	Auxiliar a Escolha de fornecedores por meio de critérios sustentáveis e não apenas financeiros.	1,4%	4,2%	5,6%	25,0%	63,9%	4,46
10	Ser capaz de dar suporte à elaboração do GRI.	1,4%	2,8%	5,6%	29,2%	61,1%	4,46
11	Ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos <i>stakeholders</i> , praticando a governança corporativa.	1,4%	1,4%	5,6%	29,2%	62,5%	4,50
12	Elaborar documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade.	1,4%	1,4%	6,9%	22,2%	68,1%	4,54
13	Elaborar relatórios aos <i>stakeholders</i> : econômico, social e ambiental.	0,0%	5,6%	1,4%	26,4%	66,7%	4,54

Fonte: Elabora pela autora.

Bem como na análise das competências anteriores, todas foram consideradas importantes, e da mesma forma foi efetuada a classificação das menos importantes para as mais importantes, pela diferença dos décimos nas notas ponderadas.

É possível verificar que as competências “10” a “13”, consideradas as mais relevantes, estão relacionadas à elaboração de relatórios e documentos, e são habilidades e todas ligadas às três dimensões de forma conjunta. Na percepção dos profissionais estas competências têm importância na atuação na área.

Já as outras duas mais relevantes, uma delas também é relacionada ao TBL de forma completa, e envolve habilidades e conhecimentos; e a outra é relacionada às dimensões econômica e ambiental, que é a escolha de fornecedores, que também em alguns casos, podem envolver a dimensão social.

Já as competências consideradas menos importantes envolvem várias combinações de dimensões, sendo que existe maior discordância de sua importância, é a relacionada às normas e padrões (ISO, EMAS, OHSAS), que envolve as três dimensões.

Ao se avaliar as diferenças de respostas entre as características dos respondentes, por meio do teste qui-quadrado, obteve-se os seguintes resultados:

- os consultores veem a competência “3” considerada pouco importante pelos demais, como muito relevante no exercício das atividades de DS;
- os profissionais com perfil social (formação e atuação), consideram as competências “6” e “7”, consideradas de média importância para os demais, como muito importantes;
- os que contratam administradores percebem a competência “11” com maior importância que os demais, mesmo sendo esta competência já considerada importante pelo total de respondentes;
- os que exercem atividades de docência indicam menor concordância plena para as competências “9” e “13” que os que não atuam como docente.

Sobre a questão de os “recém-formados” estarem preparados para o mercado, a Tabela 25 demonstra estes resultados acerca das competências foco.

Tabela 25 – Preparação dos contratados pela visão dos profissionais – competências foco

Competências Foco	Não preparados	Parcialmente preparados	Totalmente preparados	Notas para cada quesito
Ser capaz de auxiliar na elaboração e interpretação de indicadores que reflitam as questões sociais da organização: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável, regimes opressivos entre outros.	61,1%	36,1%	2,8%	1,42
Auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo).	59,7%	37,5%	2,8%	1,43
Ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos <i>stakeholders</i> , praticando a governança corporativa.	52,8%	43,1%	4,2%	1,51
Ser capaz de incentivar o departamento de recursos humanos a criar meios para que os colaboradores participem de sugestões e decisões acerca do desenvolvimento sustentável.	54,2%	40,3%	5,6%	1,51

Continua

Conclusão

Auxiliar a Escolha de fornecedores por meio de critérios sustentáveis e não apenas financeiros.	54,2%	36,1%	9,7%	1,56
Ser capaz de dar suporte a elaboração do GRI.	50,0%	36,1%	13,9%	1,64
Elaborar relatórios aos <i>stakeholders</i> : econômico, social e ambiental.	47,2%	40,3%	12,5%	1,65
Ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento.	41,7%	50,0%	8,3%	1,67
Ter capacidade de criar meios de Incentivar a prática da ecoeficiência nos vários departamentos da organização.	38,9%	54,2%	6,9%	1,68
Ser capaz de auxiliar projetos de produtos que gerem menos impactos no ambiente.	37,5%	52,8%	9,7%	1,72
Dar suporte à Auditoria (em relação às questões ambientais, sociais e financeiras).	41,7%	43,1%	15,3%	1,74
Ter conhecimento de certificações, tais como ISO 14000, EMAS, OHSAS 18000.	33,3%	54,2%	12,5%	1,79
Elaborar documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade.	27,8%	62,5%	9,7%	1,82

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que em 6 das 13 competências, foi indicado que mais de 50% dos profissionais não chegam preparados. Dentre as competências que chegam menos preparados é a aquela que envolve as dimensões social e econômica, seguida por outra que envolve a econômica e ambiental.

Aquelas competências que se indicou que eles chegam parcialmente preparados, são as que envolvem a elaboração de documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade, e que estão relacionadas à abordagem conjunta das três dimensões.

Quando efetuado o teste qui-quadrado para observar as diferenças das respostas, é possível verificar que:

- os consultores percebem que os “recém-formados” chegam não preparados para a elaboração de indicadores que reflitam o impacto ambiental e econômico e também na elaboração de documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade, além de também não estarem preparados para prover informações de forma transparente e tempestiva aos *stakeholders*, praticando a governança corporativa mais que os demais respondentes;
- para os que contratam administradores percebem que os “recém-formados” não estão preparados a auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam

questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo) mais que os demais;

- para os que exercem atividade de docência, a percepção é igual para aqueles que contratam administradores.

4.3.2 Coordenadores de curso de Administração

4.3.2.1 Descrição do perfil dos Coordenadores da Amostra

Assim como para a análise de conteúdo a população total era 283 cursos, porém conseguiu-se 93 contatos dos coordenadores e para todos foram enviados e-mails com o *link* para responder à pesquisa de levantamento.

Os coordenadores foram contatados via telefone, aqueles que não foram obtidas respostas por *email*, primeiramente para se explicar a pesquisa e suas finalidades; e também para conseguir seus *e-mails*, e os documentos para a análise de conteúdo, assim como o contato dos docentes. Houve a negação de atendimento por telefone pelos coordenadores em algumas instituições e outras sem sucesso de contato. Deste total de 93 emails enviados, 68 coordenadores responderam ao questionário, sendo assim há um índice de resposta de 73,1%. A composição da amostra é de 67,6% de homens e 32,4% de mulheres.

Sobre a formação dos coordenadores, a maioria, 92,6%, tem a graduação em administração, sendo que 4,4% em economia; 1,5% em engenharia e 1,5% em ciências contábeis; a maioria, 79,4%, possui especialização em diversas áreas, tais como administração e áreas afins (63,2%) e o restante (16,2%) em áreas como: engenharia de produção, docência no ensino superior, ensino à distância e novas tecnologias, economia, gestão do agronegócio, gestão pública e de projetos sociais, logística empresarial e sistemas de informações.

Em relação à formação acadêmica Strict Sensu, 94,1%, possui mestrado completo e 1,5% em andamento, e as áreas dos mestrados estão dispostas na Figura 20. É possível verificar que poucos têm formação específica voltada para o conceito de DS e TBL, porém como vários têm formação na área de administração, estes podem ou não ter cursado disciplinas relacionadas ao tema da pesquisa.

Figura 20 – Áreas de Mestrado dos coordenadores da amostra

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre a formação no doutorado, 48,5% possuem doutorado completo e 13,2% em andamento, as áreas de doutoramento destes coordenadores estão expostas na Figura 21. A maioria tem doutorado em administração e os demais em áreas que abordam de alguma forma as dimensões do TBL e envolvem o conceito de DS, assim como ocorre no mestrado.

Figura 21 – Áreas de Doutorado dos coordenadores da amostra

Fonte: Elaborado pela autora.

Houve participação de coordenadores de todas as regiões brasileiras, porém com menor participação da região Norte com 1,5% e maior das regiões Sudeste, 35,3%, e Sul, 38,2%, como pode ser visualizado na Tabela 26. A amostra possui no total 50% de IES públicas e de privadas, as privadas são maioria nas regiões Sul, Sudeste e Norte.

Tabela 26 – Regiões da amostra de coordenadores de curso

		Status da IES	
Região	Percentual	Público	Privada
Norte	1,5%	0,0%	1,50%
Centro-Oeste	10,3%	8,8%	1,47%
Nordeste	14,7%	10,29%	4,41%
Sudeste	35,3%	13,24%	22,06%
Sul	38,2%	17,65%	20,59%

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o tempo de docência dos coordenadores, a maioria 44,1% tem mais de 15 anos de experiência. Já em relação à experiência na coordenação, a maioria 35,3% tem até 3 anos na coordenação. Se comparada à coordenação em IES públicas e privadas, nota-se que nas IES privadas, o coordenador tem maior tempo na IES que nas públicas, o que pode sugerir que o coordenador em IES privadas precisa ter a confiança da direção, ou seja, estar há determinado tempo na IES. Nas públicas é o inverso, os coordenadores são os mais novatos, o que pode sugerir que possa haver maior rodízio de professores que são coordenadores.

4.3.2.2 Análise da Percepção dos coordenadores da amostra

Após o conhecimento do perfil dos coordenadores, o questionário buscou levantar dados sobre o tema deste trabalho. Como o DS é abordado e estruturado nas IES em que estes coordenadores atuam:

- a) Sobre como o DS é tratado na IES, foi colocada a frase: “A instituição que ministro aulas no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável”. Na qual o coordenador deveria indicar seu grau de concordância. A Tabela 27 traz as respostas obtidas.

A maioria dos coordenadores concordam que existem políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao DS, porém não de forma total, ou seja, nesta escala, ele concorda parcialmente (valor na escala 4), tanto em IES públicas como privadas. Ao mesmo tempo que 20,6%, discorda parcialmente (valor 2 na escala), porém neste último, a concordância ocorre mais em IES públicas.

Tabela 27 – Respostas sobre a concordância da afirmação: “A instituição que ministrou aulas no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável”.

Resposta	Status da IES		
	Percentual	Público	Privada
Discordo Totalmente	1,5%	1,5%	0,0%
Discordo parcialmente	20,6%	13,2%	7,4%
Não concordo/nem discordo	7,4%	2,9%	4,4%
Concordo parcialmente	57,4%	29,4%	27,9%
Concordo totalmente	13,2%	2,9%	10,3%

Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, estatisticamente, quando aplicado o Qui-quadrado não há diferença significativa da concordância de coordenadores de IES públicas e privadas. Desta forma, tem-se que a maioria concorda (parcial e totalmente) que há políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao DS nas IES que atuam. Sendo assim, existem prováveis ações que abordam o DS dentro das IES, que podem permitir a aplicação nos cursos de administração das mesmas.

Cabe ressaltar que o uso dos testes de Qui-quadrado utilizados agora e nas questões posteriores usará um nível de confiança de 90% em função do padrão próximo de respostas nos grupos analisados.

b) “O conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para você?”

Em relação ao conceito de DS ser claro para o coordenador em sua percepção. A maioria dos coordenadores (72,1%) concordaram plenamente que o conceito era claro para eles e outros 20,6% disseram ser parcialmente claro. O que demonstra que os coordenadores indicam serem capazes de compreender o conceito e consequentemente aplicarem nos cursos de administração. Não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis Tipos de IES, Região, e na formação do coordenador. Este resultado pode indicar que há capacidade dos coordenadores de colocarem em seus cursos abordagens acerca do DS.

c) “Você acredita que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para o curso de administração?”

A maior taxa de respostas foi de concordância parcial com a afirmativa (51,5%), e outros 26,5%, concordaram plenamente. Apenas 10,3% discordaram parcial ou totalmente. Apenas

um coordenador não soube avaliar. Estes resultados sugerem que o curso poderia ser organizado e estruturado com elementos que abordam o DS, seja em disciplinas, pesquisa, extensão.

- d) “Você acredita que este conteúdo é importante na formação do profissional de administração.”

A concordância total desta questão é de 86,8%, a parcial 8,8% e aqueles que possuem uma concordância neutra é de 2,9%. Este resultado mostra que os coordenadores reconhecem a importância desta formação para os profissionais de administração, o que corrobora ainda mais para a tentativa de organizar e estruturar cursos com abordagens sobre o assunto. Do mesmo modo que a questão anterior, apenas 1 coordenador não soube avaliar.

- e) Nesta questão o coordenador precisava completar a seguinte frase: “Desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades...”, que diz respeito ao conceito de DS nas disciplinas do curso que coordena e as possíveis respostas remetem ao conceito de TBL.

A partir das sete respostas possíveis que estavam diretamente relacionadas às três dimensões do TBL, a maioria (38,2%) colocou que o conceito aborda as três dimensões, porém ainda é bem distribuído o entendimento do conceito para os coordenadores. O teste de qui-quadrado não apresentou diferenças significativas entre os grupos de Tipos de IES, Região e formação do docente. Apenas se observou diferença significativa ao se avaliar o padrão de respostas da clareza do conceito de sustentabilidade, conforme demonstra a Tabela 28.

Tabela 28 – Resposta sobre conceito de DS e clareza do conceito para a amostra de coordenadores

Dimensão	Percentual de Resposta	O conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para você.			
		Discordo parcialmente	Não concordo /nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Econômica	4,4%	50,0%	33,3%	0,0%	2,0%
Ambiental	10,3%	0,0%	0,0%	14,3%	10,2%
Social	10,3%	0,0%	0,0%	21,4%	8,2%
Social e Econômica	11,8%	50,0%	0,0%	0,0%	14,3%
Econômica e Ambiental	16,2%	0,0%	0,0%	14,3%	18,4%
Ambiental e Social	8,8%	0,0%	0,0%	28,6%	4,1%
Abordagem TBL	38,2%	0,0%	66,7%	21,4%	42,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que de todos os coordenadores que declaram que o conceito de DS é claro para eles, apenas 42,9%, escolheram que o conceito mais completo de DS, o que abrange as três dimensões, abordagem TBL. Pode-se notar também que mais da metade daqueles que concordam totalmente escolheram conceitos que possuem uma abordagem de uma dimensão ou mesmo de duas, o que é contraditório. Talvez eles acreditem que o conceito é claro, mas as disciplinas possuem conteúdos diferentes de seu entendimento.

Ainda na Tabela 28, é possível notar que existem coordenadores que entendem o conceito como tendo apenas uma dimensão isolada (25%); e outros com apenas duas (36,8%), o que mostra que 61,8% deles não entendem o conceito como uma abordagem de três dimensões. Este resultado pode sugerir que se eles julgam entender o conceito, mas não sabem exatamente o mesmo com a abordagem completa, eles não seriam capazes de organizar e estruturar os conteúdos de DS no curso de administração da forma adequada.

- f) “Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável, assim escolha a frase, que na sua percepção, mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir.”

As alternativas listam 4 níveis que vão de um nível rudimentar a um nível mais sofisticado, ou seja, quanto mais sofisticado, mais a organização se preocupa em ter a abordagem TBL e inserir em suas estratégias e consequentemente em suas operações.

Das respostas obtidas 64,7% dos coordenadores percebem que as organizações precisam ter um nível sofisticado. Sendo assim, são capazes de visualizar que os conceitos de DS precisam estar inseridos em todas as áreas em uma empresa, isto significa dizer que as pessoas que trabalham nestas organizações precisam ter conhecimentos sobre o DS e saber como aplicá-lo nos diversos níveis organizacionais.

Além disso, quando realizado o teste qui-quadrado desta questão com a anterior (e) é possível verificar que não existe diferenças entre os coordenadores que responderam que o conceito de DS aborda o TBL e também acreditam que as organizações precisam estar em um nível sofisticado, ou seja, os que responderam a uma também responderam a outra de maneira consistente.

Para análise desta pesquisa, nota-se assim, que o coordenador entende que os assuntos pertinentes ao DS precisam ser abordados em várias disciplinas, mas apenas com o cruzamento dos resultados da análise de conteúdo, é possível fazer uma inferência mais certa.

- g) “Aponte qual seu grau de importância sobre a maneira de relacionar os conteúdos sobre desenvolvimento sustentável nas disciplinas no curso de administração.”

Os resultados mostram que a abordagem interdisciplinar é a maneira escolhida de maior grau de importância para relacionar os conteúdos na percepção dos coordenadores, os números das respostas desta questão estão na Tabela 29.

Tabela 29 – Respostas sobre a maneira para relacionar os conteúdos de DS

Grau de Importância	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
Não sei avaliar	1,5%	2,9%	4,4%
Discordo Totalmente	4,4%	0,0%	0,0%
Discordo parcialmente	8,8%	4,4%	8,8%
Não concordo/nem discordo	5,9%	4,4%	11,8%
Concordo parcialmente	39,7%	36,8%	30,9%
Concordo totalmente	39,7%	51,5%	44,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois outros enfoques, tanto o multidisciplinar como transdisciplinar também possuem um grau elevado de importância para os respondentes. Desta forma, sugere-se que os cursos podem ser estruturados de forma a não apenas possuir disciplinas específicas sobre o DS, mas os assuntos sobre DS, podem estar em várias disciplinas.

Não foram observadas diferenças significativas de avaliação, pelo teste de qui-quadrado, entre as variáveis de controle utilizadas.

- h) “Marque a frequência que você encontra conteúdos de desenvolvimento sustentável nas disciplinas.”

Foram indicadas oito áreas de conhecimentos ligadas à administração, e o coordenador deveria indicar a frequência de conteúdos de DS nestas áreas. A Tabela 30 demonstra que a área de empreendedorismo foi a mais indicada como tendo conteúdos de DS, seguida pela de produção, marketing, recursos humanos e administração geral, quando consideradas as frequências, muita e sempre. Já a área que possui menos conteúdo é a de finanças, seguida por tomada de decisão e economia. Assim, é possível verificar que a dimensão econômica parece ser a menos abordada na percepção dos coordenadores, o que em parte reflete os dados observados anteriormente de que alguns coordenadores não conseguem observar o DS no contexto do TBL.

Tabela 30 – Conteúdos de DS em disciplinas

	Frequência de conteúdos de Desenvolvimento Sustentável em disciplinas					
Áreas das Disciplinas	nenhuma	pouca	alguma	muita	sempre	Não sei avaliar
Administração Geral	4,4%	23,5%	17,6%	35,3%	17,6%	1,5%
Finanças	13,2%	30,9%	30,9%	16,2%	5,9%	2,9%
Marketing	1,5%	8,8%	22,1%	55,9%	8,8%	2,9%
Produção	1,5%	2,9%	19,1%	42,6%	30,9%	2,9%
Economia	8,8%	20,6%	29,4%	22,1%	14,7%	4,4%
Recursos Humanos	4,4%	7,4%	30,9%	45,6%	11,8%	0,0%
Tomada de decisão	10,3%	16,2%	19,1%	35,3%	13,2%	5,9%
Empreendedorismo	1,5%	5,9%	14,7%	33,8%	42,6%	1,5%

Fonte: Elaborada pela autora.

4.3.3 Docentes de disciplinas de DS do curso de Administração

4.3.3.1 Descrição do perfil dos Docentes da Amostra

Os contatos dos docentes foram obtidos por meio dos coordenadores do curso. Foram enviados 131 emails, e houve resposta de 90 (68,7%). A amostra é formada por 51,1% de homens e 48,9% de mulheres. Em relação à formação de graduação 60% é formado em administração, e os demais 40% é distribuído em diversas áreas, como mostra a Figura 22.

Figura 22 – Cursos de Graduação dos docentes da amostra

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à pós-graduação, especialização, 74,4% dos docentes possuem esta titulação. Dos que a possuem, 53,7% é em administração e áreas afins e as demais especializações cursadas pela amostra encontram-se na Figura 23, e é possível visualizar que também existem docentes que fizeram especialização em áreas afins aos temas de DS.

Figura 23 – Especializações dos docentes da amostra

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre possuir o título de mestre, apenas 5,6% não o possuem, 88,6% já têm a titulação e 5,6% estão em andamento do curso. A principal formação do mestrado, completo ou em andamento, é o de Administração (48,2%), os demais 11,8% são na área de engenharia de produção e 5,9% em gestão ambiental, os demais cursos encontram-se na Figura 24.

Figura 24 – Área de Mestrado dos docentes da amostra

Fonte: Elaborado pela autora

Há alguns docentes que possuem título de mestre em áreas relacionadas ao DS, porém existem outros que possuem em áreas diferentes. Este aspecto pode ter impacto no seu entendimento sobre o DS, mesmo os docentes que possuem este título em administração podem não ter o conhecimento adequado caso não tenham cursado disciplinas na área. Além do título de mestre, 50% dos docentes têm também o título de doutor e 15,6% estão com o curso em andamento.

Figura 25 – Área de Doutorado dos docentes da amostra

Fonte: Elaborado pela autora.

Como nas demais pós-graduações, a maioria (37,5%) tem o título em administração, e os demais cursos como vistos na Tabela 25, são em diversas áreas, porém muitos docentes têm titulação em áreas afins ao DS, mais do que comparados à especialização e doutorado, Figura 25. Um dos docentes possui duas titulações de doutor, em administração e engenharia de produção.

Para sintetizar a formação dos docentes em relação ao DS, tema deste trabalho, foi efetuada uma classificação por meio da análise de toda sua formação de graduação a doutorado, para entender em quais das dimensões do TBL os docentes possuem formação. Na área de negócios a formação dos docentes é de 78,9%, e as formações nas dimensões do TBL estão descritas na Tabela 31.

Tabela 31 – Formação dos docentes nas Dimensões do TBL

Conhecimento	%	2 dimensões			1 dimensão		
		Econômica e Social	Econômica e Ambiental	Ambiental e Social	Econômica	Social	Ambiental
3 dimensões	1,1%						
2 dimensões	17,8%	37,5%	18,8%	43,8%			
1 dimensão	44,4%				17,50%	30,00%	52,50%
nenhuma dimensão	36,7%						

Fonte: Elaborado pela autora

Dos que possuem a formação em negócios, 40,8% têm também formação em pelo menos uma dimensão; 12,7% em pelo menos duas e 46,5% não têm formação em nenhuma das dimensões. O docente que possui formação nas três dimensões não tem formação em negócios. Pode-se verificar que a dimensão com maior formação dos docentes é a Ambiental e quando há duas dimensões a maior formação é em Ambiental e Social.

A propósito da localização de ensino dos docentes, a maior parte é da região Sul (45,6%), seguidas das regiões: Sudeste (32,2%), Nordeste (14,4%) e Centro-Oeste (7,8%); e não há docentes na amostra da região Norte. A maioria dos docentes são de IES públicas (66%), distribuídas da seguinte maneira: federal (54,2%), estadual (44,1%) e municipal (1,7%). O regime de dedicação integral é o principal exercido pelos docentes da amostra (67,8%), existindo 13,3% de parciais (considerado até 20 horas vinculadas a atividades extras) e 18,9% de horistas (os que apenas ministram disciplinas sem outras atividades). A maioria dos docentes que têm dedicação integral estão nas IES públicas e a maioria dos horistas é de IES privadas.

No que diz respeito ao tempo de docência a maior parte dos docentes de IES públicas têm maior tempo (mais que 15 anos) que em privadas, onde a maioria tem entre 5 e 10 anos de experiência, como pode ser observado na Tabela 32.

Tabela 32 – Tempo de docência dos docentes

	Tempo de Docência		Tempo de Docência em disciplinas de DS	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Até 3 anos	15,3%	6,5%	44,1%	29,0%
Mais de 3 até 5 anos	10,2%	9,7%	11,9%	32,3%
Mais de 5 até 10 anos	18,6%	38,7%	27,1%	16,1%
Mais de 10 até 15 anos	23,7%	22,6%	13,6%	12,9%
Mais de 15 anos	32,2%	22,6%	3,4%	9,7%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em disciplinas de DS, observa-se também na Tabela 32, que poucos docentes têm um tempo maior de experiência em lecionar estas disciplinas, provavelmente pela razão de que estas disciplinas são recentes em determinados cursos de administração ou outros cursos, pois esta experiência está ligada à disciplina, não importando o curso.

Além da graduação, alguns docentes ministram aulas em outros níveis de formação, como na pós-graduação *lato-sensu* (34,4%) e *stricto-sensu* (16,7%). Estes docentes também desenvolvem projetos de pesquisa e publicam na área de DS (74,4%) e ainda 60% desenvolvem alguma atividade de extensão nesta área na IES que atuam. Docentes que desenvolvem pesquisa na área de DS normalmente também desenvolvem projetos de extensão na área, o que pode ser observado pela correlação de Pearson (0,488**)

Além disto, 27,8% exercem atividades profissionais em organizações relacionadas ao DS, 20% atua nesta área há mais de 15 anos e 44% há mais de 5 até 10 anos. Assim, percebe-se que há predominância de atuação nesta área há mais de 5 anos. Porém não se encontrou correlação significativa com a atividade de pesquisa e extensão.

Em relação às disciplinas que estes docentes lecionam, dois deles estavam sem disciplina no período em que a pesquisa ocorreu, sendo que um participava ativamente do grupo de pesquisa sobre o assunto e o outro participava de atividades de extensão. Ainda outro relatou que há conteúdos em diversas disciplinas do curso e não existe uma disciplina específica e também um quarto apenas faz orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e orienta temas relacionados ao DS. Desta forma, a Figura 26 traz a nuvem de palavra, com as palavras mais encontradas nos títulos das 86 disciplinas listadas pelos docentes da amostra.

Figura 26 – Nuvem de palavras das disciplinas lecionadas pelos docentes da amostra

Fonte: Elaborada pela autora.

O que se observa na nuvem, é que há ênfase nas palavras “gestão”, “ambiental”, “responsabilidade”, “social”, que na realidade têm origens nas expressões: “gestão ambiental” e “responsabilidade social”. Nota-se mais uma vez como visto na análise de conteúdo dos documentos das IES, a predominância em foco ambiental e social nas disciplinas. A Tabela 33 mostra os títulos das disciplinas encontradas.

Tabela 33 – Títulos das disciplinas lecionadas pelos docentes da amostra

Título das disciplinas	Total de Disciplinas
Administração e Meio Ambiente	2
Administração e responsabilidade socioambiental	1
Administração Estratégica	1
Administração Pública I	1
Análise e Zoneamento Ambiental	1
Desenvolvimento Comunitário e Poder Local	1
Desenvolvimento Sustentável	5
Empreendedorismo	2
Empreendedorismo e Negócios	1
Empreendedorismo social	1
Estratégia Competitiva e Corporativa	1
Estratégia de Marketing	1
Estratégias de Cooperação	1
Ética e Responsabilidade Empresarial	1
Ética e Responsabilidade Social	3
Ética nas Organizações	2
Formação de Líderes Responsáveis	1
Gestão Ambiental	14
Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	3
Gestão ambiental e responsabilidade social	3
Gestão Ambiental e Responsabilidade Social das Organizações	1
Gestão Ambiental e Sustentabilidade	1
Gestão Ambiental Empresarial	1
Gestão da Responsabilidade Socioambiental	1
Gestão de logística	1
Gestão de ONGs	1
Gestão de operações sustentáveis	1
Gestão do Desenvolvimento e sustentabilidade	1
Gestão do Meio Ambiente	1
Gestão do Terceiro Setor	1
Gestão dos agronegócios	1
Gestão e contabilidade ambiental	1
Gestão e Estratégia	1
Gestão Estratégica Ambiental	2
Gestão Social e Sustentabilidade	1
Gestão Socioambiental	1
Gestão Sustentável e Inovação	2
Introdução às Ciências Sociais e Políticas	1
Laboratório de responsabilidade social	1
Logística	1
Meio ambiente e sustentabilidade	1

Continua

Conclusão	
Novos modelos organizacionais	1
Responsabilidade Social Corporativa	5
Responsabilidade social e Desenvolvimento sustentável	1
Responsabilidade Socioambiental	2
Sustentabilidade	4
Sustentabilidade e Organizações	1
Sustentabilidade Empresarial I	2
Tópicos especiais em Administração	1
Total Geral	86

Fonte: Elaborado pela autora

4.3.3.2 *Análise da Percepção sobre o DS dos docentes da amostra*

Esta análise é dividida em três partes como mostrado na descrição dos instrumentos de coleta de dados, no tópico 4.1: percepção dos conceitos de DS, percepção do grau de importância das competências para o DS e modo como as disciplinas de DS são ministradas.

4.3.3.2.1 *Análise sobre a percepção dos conceitos de DS*

O questionário aborda os conceitos de DS e também competências para a atuação no mercado com o DS, e este tópico traz as respostas a estas perguntas.

a) No que tange como o DS é nas IES que os docentes ministram aulas “A instituição que ministro aulas no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável.”

Tabela 34 - Respostas sobre a concordância da afirmação: “A instituição que ministro aulas no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável”.

Resposta	Percentual	Status da IES	
		Público	Privada
Discordo Totalmente	12%	11,9%	12,9%
Discordo parcialmente	21%	23,7%	16,1%
Não concordo/nem discordo	6%	6,8%	3,2%
Concordo parcialmente	37%	32,2%	45,2%
Concordo totalmente	12%	10,2%	16,1%
Não sei avaliar	12%	15,3%	6,5%

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns docentes não foram capazes de avaliar e a maior parte são de IES públicas. Tanto em IES públicas quanto em privadas o maior número de docentes concorda parcialmente que existam políticas explícitas e sistematizadas em relação ao DS. Por outro lado, existem ainda

docentes que discordam (33%), o que demonstra a diferença de visão entre os docentes, Tabela 34.

O teste de Qui-quadrado apresentou diferenças na percepção em três grupos de controle: tempo de docência, Região e ter perfil da área ambiental. O nível de concordância parcial e total, é maior principalmente entre os que têm maior tempo de docência, principalmente a partir de 10 anos. Já os docentes da região Centro-Oeste são os que indicaram maior percentual de não saber responder, e os que responderam discordaram da afirmativa. Nas demais regiões não se observou diferenças significativas. Ainda docentes que têm perfil da área ambiental indicaram concordância parcial e total 17,3% superior aos docentes não alocados neste perfil.

b) “O conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para você?”

71,1% dos docentes indicaram que o conceito é totalmente claro para eles, 25,6% entendem ser o conceito parcialmente claro. Apenas aproximadamente 3% não entendem o conceito como claro. Este resultado sugere que os professores seriam capazes de aplicar os conceitos em sala com os alunos e em suas atividades de pesquisa e extensão. Com a limitação de seus entendimentos serem diferentes do que a teoria sugere, assim, há outras questões que auxiliam este entendimento neste levantamento. Em relação às demais variáveis que descrevem esta amostra, o teste Qui-quadrado demonstra que não há diferença em nenhuma delas em relação ao entendimento deste conceito entre os grupos de controle.

c) “Você acredita que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para o curso de administração?”

Levando em consideração esta questão, grande parte dos docentes (60%) percebem que o conceito é claro ou parcialmente claro para o curso, porém ainda existem 27,8% que percebem que o conceito não é claro total ou parcialmente, e 12,2% que têm dúvidas em relação a esta clareza. Desta forma, a visão dos docentes é diferente dos coordenadores, isto pode mostrar que ainda existe melhorias a serem feitas em relação ao conceito dentro dos cursos.

Para os docentes que possuem formação na dimensão social, há diferenças de percepção nesta resposta em relação às demais formações, mostrando que estes docentes têm dúvidas em relação à clareza, ou seja, nem concordam e nem discordam. Outra diferença encontrada é no que tange à disciplina que ministra, para aqueles que lecionam disciplinas ligadas à dimensão

ambiental, grande parte, aproximadamente 72,2%, concorda na clareza do conceito para o curso, contra 41,7% dos outros docentes.

d) “Você acredita que este conteúdo é importante na formação do profissional de administração.”

Todos os docentes souberam avaliar este quesito, e nenhum ficou em dúvidas, ou seja, não selecionaram a resposta nem concordo e nem discordo e 92,2% acreditam totalmente que o conteúdo relacionado ao DS é importante para a formação de um administrador, muito poucos acreditam não ser importante, apenas 3,3%, esta discordância demonstra incoerência na atuação do professor, uma vez que ele ministra alguma disciplina voltada ao tema.

e) Nesta afirmação o docente precisava completar a seguinte frase: “Desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades...”, que diz respeito ao conceito de DS e as possíveis respostas remetem ao conceito de TBL.

As respostas assim como colocadas aos coordenadores, remetiam ao conceito de TBL e 71,1% completou a frase afirmando que o conceito remete à abordagem conjunta das três dimensões, portanto ao conceito de TBL, resposta esperada de profissionais que atuam nesta área, isto é, docentes que pesquisam e ministram disciplinas voltadas ao assunto. Apenas 8,9% acham que o conceito está somente ligado à dimensão ambiental; 7,8% somente social; e 1,1% apenas econômico.

Em relação às respostas que relacionam a combinação de duas dimensões, 5,6% acreditam no conceito voltado às dimensões ambiental e social, somente; 4,4% em social e econômica e 1,1% em econômica e ambiental. Os resultados demonstram que os professores compreendem a importância de expor o DS como um conceito que abrange as três dimensões como proposto no TBL. Reforça-se que não foram encontradas diferenças significativas de avaliação entre os grupos de controle.

f) “Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável, assim escolha a frase, que na sua percepção, mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir.”

Como para os coordenadores, as escolhas eram de um modelo que iria de um nível rudimentar a sofisticado, e relaciona como a organização prioriza as questões de DS. Dos docentes, 67,8% acreditam que a organização precisa ter o DS ligado às suas estratégias, ou seja, ter um modelo mais sofisticado, 23,3% percebem que a organização procura não apenas focar em ações de conformidades, mas também apresentar maior interação entre os aspectos ambientais, sociais e econômicos, e ainda tentar ser melhor nestas ações que seus concorrentes, que é o nível anterior ao sofisticado, o satisfatório.

Desta forma, nota-se que eles percebem que a visão do tripé da sustentabilidade é essencial nas organizações, com poucos docentes que pensam de forma diferente. Este resultado sugere que os docentes podem abordar o DS em suas disciplinas com a abordagem do TBL de forma completa, e não somente nas dimensões isoladamente.

4.3.3.2.2 Análise da percepção das competências para o DS pelos docentes

Assim como realizada esta análise com os profissionais, as mesmas competências foram utilizadas nas análises com os docentes. A cada grupo de respostas foi aplicado o alfa de Cronbach, e para todos foi obtido um nível de confiança acima de 0,900, o que estima maior confiabilidade ao questionário.

- a) “As competências do profissional para atuar de forma estratégica na organização em relação ao desenvolvimento sustentável/sustentabilidade (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), a seguir são as mais citadas pela literatura em relação ao que os profissionais precisam para serem capazes para atuar com a gestão em desenvolvimento sustentável. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores possuí-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações.”

O alfa de Cronbach para este conjunto de respostas foi de 0,936, e as respostas dadas pelos docentes estão na Tabela 35.

Tabela 35 – Respostas da importância das competências profissionais pelos docentes

Competências do Profissional		Discordo Plenamente	Discordo parcialmente	Não concordo/nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Nota para cada quesito
1	Ter resiliência (Competência para a tolerância da ambiguidade e frustração).	0,0%	2,2%	13,3%	24,4%	60,0%	4,42
2	Conhecer o modelo do Triple Botton Line (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais, e econômicas.	2,2%	0,0%	4,4%	24,4%	68,9%	4,58
3	Ter conhecimento de conceitos e práticas do planejamento estratégico.	0,0%	2,2%	3,3%	26,7%	67,8%	4,60
4	Ter facilidade na comunicação interna, para divulgação das ações do Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social.	1,1%	0,0%	8,9%	16,7%	73,3%	4,61
5	Ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos.	1,1%	1,1%	3,3%	22,2%	72,2%	4,63
6	Ter conhecimentos sobre Conceitos e impactos da cultura organizacional nas ações de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social.	1,1%	0,0%	3,3%	18,9%	76,7%	4,70
7	Ter capacidade de fazer planejamento e realizar projetos inovadores.	1,1%	0,0%	2,2%	21,1%	75,6%	4,70
8	Ter pensamento crítico.	0,0%	1,1%	4,4%	16,7%	77,8%	4,71
9	Saber lidar com diversos tipos de pessoas (trabalhar em equipe).	1,1%	0,0%	2,2%	18,9%	77,8%	4,72
10	Ser Flexível a mudanças.	1,1%	1,1%	0,0%	16,7%	81,1%	4,76
11	Ter pensamento sistêmico.	2,2%	0,0%	0,0%	14,4%	83,3%	4,77
12	Conhecer valores éticos organizacionais.	1,1%	0,0%	2,2%	11,1%	85,6%	4,80
13	Saber trabalhar de forma interdisciplinar (conceituar), unindo questões financeiras, ambientais e sociais.	1,1%	0,0%	1,1%	10,0%	87,8%	4,83

Fonte: Elaborado pela autora.

Como forma de tentar definir um nível de importância comparada entre as competências, foi feita uma ponderação de 1 a 5 para as respostas dadas. Assim, o quadro 35 apresenta além das respostas uma nota média ponderada. Quando observada a coluna de notas, todas são consideradas importantes, sendo assim, a análise é feita pelos décimos de diferença.

Assim, ter resiliência foi o item com menor importância relativa, seguido por conhecer o TBL, ter conhecimento em planejamento estratégico, ter facilidade na comunicação interna e ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos. E os mais importantes são: saber trabalhar de forma interdisciplinar, conhecer valores éticos, ter pensamento sistêmico, ser flexível a mudanças e saber lidar com diversos tipos de pessoas.

As demais estão em nível intermediário, ter conhecimentos sobre conceitos e impactos da cultura organizacional nas ações de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social; ter capacidade de fazer planejamento e realizar projetos inovadores; e ter pensamento crítico.

Dentre os menos importantes, dois pontos são relevantes, o conhecimento sobre o TBL e o planejamento estratégico, pois pressupõe-se que o conceito completo de DS está ligado ao TBL nas organizações e ainda conseguir desdobrar as estratégias em operações é também relevante no conceito de TBL. Porém é necessário levar em consideração que os docentes entenderam que todas competências são importantes, e existem as menos e as mais importantes.

Ao se realizar o teste do Qui-quadrado, é possível perceber que os docentes com formação social apresentam percepção diferente sobre a competência de “ser flexível a mudanças”, quando comparadas às respostas dos docentes com formações ambientais e econômicas e os de formação social dão maior concordância plena que os demais. Observa-se também diferença na percepção de respostas de docentes que ministram disciplinas voltadas à dimensão social para a competência “conhecer o TBL” em relação aos docentes que ministram disciplinas das demais dimensões, estes docentes têm concordância plena 16% superior aos demais.

Quando avaliada as respostas das regiões onde o docente ministra sua disciplina, percebeu diferenças das respostas para as seguintes competências: 4, 6, 7, 8, 9, 10 e 13, conforme mostra a Tabela 35. Efetuando-se o mesmo teste e excluindo a região Centro-Oeste, não há diferenças. Sendo assim, conclui-se que estas diferenças ocorrem apenas se comparada à região citada com as outras. Observa-se que os docentes da região Centro-Oeste têm níveis de concordância, principalmente plena, inferiores as demais regiões.

- b) “Competências distintivas são atividades importantes da organização, reconhecidas pelos *stakeholders* como diferenciais e que assim promovem vantagem competitiva (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou Sustentabilidade, em relação às dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores tê-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações.”

Como já explanado anteriormente, o alfa de Cronbach para estas respostas, foi de 0,916, o que demonstra grau de confiança no padrão de respostas deste grupo de questões. Assim como na questão anterior, os docentes precisam colocar a importância das competências e as respostas estão na Tabela 36.

Tabela 36 - Respostas da importância das competências distintivas pelos docentes

Competências Distintivas		Discordo Plenamente	Discordo parcialmente	Não concordo/nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Nota
1	Interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos.	2,2%	3,3%	6,7%	32,2%	55,6%	4,36
2	Auxiliar a área de vendas com a demanda sustentável do produto (em relação às questões econômicas)	2,2%	2,2%	8,9%	30,0%	56,7%	4,37
3	Interpretar indicadores na contabilidade que reflitam questões de sustentabilidade econômica da organização (tais como indicadores para o curto e longo prazo)	1,1%	4,4%	6,7%	18,9%	68,9%	4,50
4	Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente, treinamentos constantes.	2,2%	0,0%	5,6%	27,8%	64,4%	4,52

Continua

							Conclusão
5	Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reciclagem.	1,1%	2,2%	4,4%	21,1%	71,1%	4,59
6	Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores sejam executadas de forma transparente	0,0%	1,1%	6,7%	23,3%	68,9%	4,60
7	Ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade).	0,0%	2,2%	3,3%	22,2%	72,2%	4,64
8	Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reuso.	2,2%	2,2%	1,1%	16,7%	77,8%	4,66
9	Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os <i>stakeholders</i> sejam executadas de forma transparente	2,2%	0,0%	0,0%	16,7%	81,1%	4,74

Fonte: Elaborada pela autora.

Como na resposta das competências do profissional os docentes julgaram que há importância em todas as competências distintivas, e assim como avaliado nas competências anteriores, elas foram divididas em mais e menos importantes. Estas competências são classificadas em cada uma das dimensões, como visto na teoria, sendo assim:

- dimensão ambiental: 1, 5 e 8;
- dimensão social: 4, 6, 7 e 9;
- dimensão econômica: 2 e 3.

A percepção de menos importantes foram em sua maior parte competências ligadas à dimensão econômica, a 2 e a 3. A primeira menos importante, no entanto, foi uma ambiental, esta competência é bem específica, talvez esta seja a razão de ter sido considerada a menos importante. Já as mais importantes são em sua maioria relacionadas à dimensão social, como mostra a Tabela 36. Na posição de intermediárias estão uma social e outra ambiental.

Esta análise sugere que a dimensão econômica é a menos relevante em questões de competências que o administrador precisa saber e as sociais ainda são mais importantes que as ambientais.

Nesta questão também foram feitos testes Qui-quadrado para determinar se houve diferenças de percepção em relação às demais variáveis do estudo e as competências e variáveis que mostraram diferenças foram:

- interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos (dimensão ambiental) : docentes de IES públicas percebem como menos importante que das IES privadas; ainda docentes que não realizam projetos de extensão também acreditam ser menos importante;

- Interpretar indicadores na contabilidade que reflitam questões de sustentabilidade econômica da organização (tais como indicadores para o curto e longo prazo) (dimensão econômica): os docentes que ministram disciplinas voltadas à dimensão social percebem esta competência como muito importante na formação do administrador, diferentemente de todos os demais. Docentes com mais tempo de experiência em docência também acreditam na importância desta competência.
 - Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores sejam executadas de forma transparente (dimensão social): os docentes de IES públicas percebem como menos importante esta competência que os de privada; e os docentes que desenvolvem projetos de extensão julgam-na a com mais importância que aqueles que não desenvolvem.
 - Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente, treinamentos constantes (dimensão social): os docentes que ministram disciplinas relacionadas à dimensão social acreditam que esta competência é mais importante que os demais docentes, assim como os docentes que se dedicam a pesquisa no DS.
- c) “Competências foco – refere-se às atividades mais importantes para a organização, as quais são essenciais para sua sobrevivência e centrais para sua estratégia (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou sustentabilidade, em relação à inter-relação das dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores tê-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações.”

Para esta questão o alfa de Cronbach foi também de 0,916, um indicador de boa confiabilidade nas respostas. Nela também era necessário que o docente escolhesse as competências mais importantes para a atuação do administrador para o DS nas organizações, no entanto estas competências compreendem a união de duas dimensões em conjunto, ou a abordagem TBL, com as três dimensões agrupadas.

Existiam treze questões, e o mesmo que foi encontrado nos outros dois grupos, ocorreu para estas. Os docentes entendem que todas são importantes, e o mesmo critério utilizado para as outras, foi utilizado para estas. A diferença destas, é que os valores das notas tiveram pouca variação entre elas.

A Tabela 37 mostra a classificação destas competências, que estão assim classificadas em relação ao TBL:

- dimensões econômica e ambiental: 4, 5, 6 e 12;
- dimensões ambiental e social: 7;
- dimensões social e econômica: 9;
- dimensões Ambiental, Social e econômica (TBL): 1, 2, 3, 8, 10, 11 e 13.

Tabela 37 - Respostas da importância das competências foco pelos docentes

Competências Foco		Discordo Plenamente	Discordo parcialmente	Não concordo/nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Nota
1	Ser capaz de dar suporte a elaboração do GRI.	2,2%	1,1%	14,4%	24,4%	57,8%	4,34
2	Elaborar documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade.	2,2%	0,0%	5,6%	22,2%	70,0%	4,58
3	Dar suporte à Auditoria (em relação às questões ambientais, sociais e financeiras).	1,1%	1,1%	7,8%	18,9%	71,1%	4,58
4	Auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo).	2,2%	1,1%	2,2%	23,3%	71,1%	4,60

Continua

							Conclusão
5	Ser capaz de auxiliar projetos de produtos que gerem menos impactos no ambiente.	2,2%	0,0%	5,6%	16,7%	75,6%	4,63
6	Auxiliar a Escolha de fornecedores por meio de critérios sustentáveis e não apenas financeiros.	2,2%	0,0%	3,3%	18,9%	75,6%	4,63
7	Ser capaz de incentivar o departamento de recursos humanos a criar meios para que os colaboradores participem de sugestões e decisões acerca do desenvolvimento sustentável.	2,2%	0,0%	2,2%	20,0%	75,6%	4,67
8	Elaborar relatórios aos <i>stakeholders</i> : econômico, social e ambiental.	2,2%	1,1%	0,0%	21,1%	75,6%	4,67
9	Ser capaz de auxiliar na elaboração e interpretação de indicadores que reflitam as questões sociais da organização: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável, regimes opressivos entre outros.	1,1%	1,1%	5,6%	14,4%	77,8%	4,67
10	Ter conhecimento de certificações, tais como ISO 14000, EMAS, OHSAS 18000.	1,1%	1,1%	2,2%	20,0%	75,6%	4,68

Continua

Conclusão							
11	Ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos <i>stakeholders</i> , praticando a governança corporativa.	2,2%	0,0%	1,1%	21,1%	75,6%	4,68
12	Ter capacidade de criar meios de Incentivar a prática da ecoeficiência nos vários departamentos da organização.	2,2%	0,0%	4,4%	12,2%	81,1%	4,70
13	Ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento.	1,1%	0,0%	2,2%	15,6%	81,1%	4,76

Fonte: Elaborado pela autora.

A competência mais importante percebida, foi a 13, que mostra a importância do desenvolvimento de parcerias para troca de conhecimentos e informações, o que engloba todas as dimensões, a segunda envolve um dos conceitos mais relevantes da junção das dimensões econômica e ambiental, como visto em outros trabalhos no referencial teórico.

As outras duas mais importantes também tratam da abordagem TBL, sendo uma delas o conhecimento das normas de maneira geral e a outra a questão de dar transparência às informações sobre DS para os *stakeholders*, ator importante para as organizações.

Por outro lado, os menos importantes para os docentes da amostra são dar suporte à elaboração do GRI, elaborar documentos de ações do DS, dar suporte às auditorias e auxiliar a contabilidade a elaborar indicadores ambientais; os três primeiros são competências ligadas à abordagem TBL de forma completa, já o último faz parte da relação dimensões econômica e ambiental. Muitas destas competências também estão ligadas aos *stakeholders*, e estes são elementos muito importantes no conceito de DS e TBL.

Como todas as competências são consideradas importantes pelos docentes, o que o resultado pode sugerir, é que quando lecionam a disciplina, dão mais importância para determinadas competências que a outras.

Em relação à competência “Elaborar relatórios aos *stakeholders*: econômico, social e ambiental”, ela foi considerada com nível de importância intermediário pelo total dos docentes, porém para aqueles com formação em gestão, ela foi considerada mais importante quando comparada com os que não possuem esta formação, para esta afirmação foi executado o teste de Qui-quadrado.

Na análise das respostas por região foi detectado que em três competências os docentes da região Centro-Oeste perceberam que estas competências têm pouco grau de importância, são elas: ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento; ser capaz de auxiliar na elaboração e interpretação de indicadores que reflitam as questões sociais da organização: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável, regimes opressivos entre outros e ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos *stakeholders*, praticando a governança corporativa.

4.3.3.2.3 Análise do modo de ministrar as disciplinas e seus conteúdos

- a) Das estratégias de ensino listadas a seguir, enumere em ordem de importância as que utilizam para ministrar conteúdos e/ou disciplinas ligadas ao Desenvolvimento Sustentável?

Os docentes precisam listar dentre nove estratégias de ensino a que julgam mais importante para ministrar as disciplinas relacionadas ao DS, e as respostas foram que a mais importante para eles é “debates ou discussão”, seguidas de “aulas expositivas” e “estudos de caso”. As menos importantes são: “PBL”, “Palestras” e “projeção de filmes”. Estes resultados podem ser vistos na Tabela 38.

Tabela 38 – Respostas do Grau de importância da utilização das estratégias de ensino

	Mapa Conceitual	Seminários	Estudos de Caso	Debates ou Discussão	Projeção de filmes	Visitas técnicas	Aula expositiva	Palestras	Solução de Problemas (PBL)
Mais importante	12,2%	13,3%	26,7%	40,0%	2,2%	12,2%	33,3%	6,7%	14,4%
2	7,8%	20,0%	26,7%	21,1%	22,2%	15,6%	22,2%	11,1%	10,0%
3	7,8%	17,8%	12,2%	14,4%	13,3%	14,4%	6,7%	16,7%	5,6%
4	7,8%	12,2%	12,2%	8,9%	14,4%	15,6%	7,8%	5,6%	4,4%
5	7,8%	7,8%	8,9%	4,4%	7,8%	7,8%	8,9%	7,8%	2,2%
6	5,6%	8,9%	4,4%	3,3%	7,8%	5,6%	5,6%	11,1%	3,3%
7	6,7%	3,3%	0,0%	1,1%	12,2%	3,3%	5,6%	17,8%	7,8%
8	5,6%	4,4%	3,3%	2,2%	7,8%	6,7%	2,2%	7,8%	11,1%
Menos importante	3,3%	4,4%	3,3%	3,3%	8,9%	4,4%	5,6%	5,6%	12,2%
Não utilizo	35,6%	7,8%	2,2%	1,1%	3,3%	14,4%	2,2%	10,0%	28,9%

Fonte: Elaborado pela autora

As estratégias não utilizadas pelos docentes são, primeiramente, “mapa conceitual”, “PBL” e “visitas técnicas”. Quando a análise é efetuada tirando os docentes que não utilizam as estratégias listadas, não há diferenças nesta importância. Executando-se o teste Qui-quadrado, os docentes formados em gestão apresentam menos importância nas estratégias “aulas expositivas” que os não formados em gestão.

Os resultados sugerem que a razão pela qual o PBL não é utilizado por uma grande parte dos docentes, pode ser devido ao não conhecimento e entendimento dos mesmos, a mesma situação talvez ocorra em relação ao “mapa conceitual”.

b) “Aponte qual seu grau de importância sobre a maneira de relacionar os conteúdos sobre desenvolvimento sustentável nas disciplinas no curso de administração.”

Os docentes apontaram que a relação interdisciplinar é mais importante quando comparada às demais, levando em consideração as respostas concordo totalmente e parcialmente, como mostra o Tabela 39.

Tabela 39 - Maneiras de relacionamento das disciplinas de DS

	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
Não sei avaliar	10,0%	11,1%	15,6%
Discordo Totalmente	4,4%	2,2%	2,2%
Discordo parcialmente	2,2%	1,1%	2,2%
Não concordo/nem discordo	7,8%	4,4%	7,8%
Concordo parcialmente	23,3%	17,8%	14,4%
Concordo totalmente	52,2%	63,3%	57,8%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda, alguns docentes não foram capazes de avaliar, por não terem conhecimento sobre os métodos, ou por não entenderem os métodos. No transdisciplinar este percentual foi de quase 16%.

Cabe ressaltar, que ao se realizar o teste de correlação de Pearson entre os três grupos relações interdisciplinares, há correlações com 99% de confiança entre os padrões de respostas.

c) “Aponte seu grau de concordância sobre como inserir conteúdos sobre Desenvolvimento Sustentável no curso de Administração.”

O docente tinha que responder a três possibilidades, os resultados obtidos foram:

- Em todas as disciplinas do curso: 58,5% concorda com esta situação;
- Em duas ou mais disciplinas: 37,5% concorda; e
- Apenas uma disciplina específica: 45,3%.

Desta forma, nota-se que os docentes entendem ser necessário que o DS seja abordado em todas as disciplinas do curso, no entanto, quando não houver esta possibilidade, ter uma disciplina específica é a segunda opção.

4.4 Análise conjunta da pesquisa da análise de conteúdo e levantamento

4.4.1 Análise Coordenadores X Docentes X Análise de Conteúdo

Para melhor visualizar a comparação entre os docentes e coordenadores, é exibido o Quadro 34, que mostra as questões comuns para ambos e as diferenças encontradas nos resultados, este quadro é baseado nos parâmetros de análises das questões mostradas no início deste tópico em instrumentos de coleta de dados.

Quadro 34 – Análise conjunta de resultados coordenadores

Questão	Coordenadores	Docentes	Semelhanças e Diferenças
a) “A instituição que coordeno/ministro o curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável.”	- Considerando apenas os que sabem avaliar, 70,6% dos coordenadores concordam parcial e totalmente.	- Há docentes que não foram capazes de avaliar. - Considerando apenas os que souberam avaliar, 55,7% concordam parcial e totalmente e o nível de discordância é de 22,1%	- Há, portanto, diferenças significativas de concordância e discordância entre eles (Qui-quadrado = 0,061)

Continua

Conclusão

b) “O conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para você?”	- Cerca de 72,1% concordam que o conceito é totalmente claro para eles.	- Cerca de 71,1% concordam que o conceito é totalmente claro para eles.	- Há apenas 1,1% dos docentes que tem dúvidas sobre a clareza do conceito e 4,4% dos coordenadores têm esta dúvida. - Tanto os docentes como os coordenadores percebem com clareza o conceito de DS, portanto não há diferenças significativas (Qui-quadrado = 0,182).
c) “Você acredita que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para o curso de administração?”	- 79,1% acreditam que o conceito é claro (parcial e total) para o curso. Mas o nível de discordância (parcial e total) é de 10,4%	- 60% acredita que o conceito é claro (total e parcial) para o curso. Mas o nível de discordância (parcial e total) é de 27,8%	- 1 coordenador não soube avaliar esta questão. - Há diferenças significativas tanto na concordância como na discordância entre eles (Qui-quadrado = 0,077).
d) “Você acredita que este conteúdo é importante na formação do profissional de administração.”	- Grande parte, 86,8% percebe ser importante para o administrador..	- 92,2% percebe que é importante para o administrador.	- 1 coordenador não soube avaliar esta questão. - a maioria acredita ser importante na formação do administrador, assim, não há diferenças significativas (Qui-quadrado = 0,184).
e) “Qual dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade os conteúdos das disciplinas de DS no curso de administração que ministra são baseados? Desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades...”	- 38,2% afirma que o conceito de DS é a abordagem das três dimensões (TBL).	- 71,1% afirma o conceito de DS é a abordagem das três dimensões (TBL).	- Há diferença na percepção da conceitualização que aborda apenas duas abordagens: “social e econômica” e “econômica e ambiental” (Qui-quadrado 0,000); - a maioria entende o conceito na abordagem das três dimensões.
f) “Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável, assim escolha a frase, que na sua percepção, mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir.”	- 64,7% percebem que o modelo que uma organização precisa ter é o mais sofisticado.	- 67,8% percebem que o modelo que uma organização precisa ter é o mais sofisticado.	- não há diferenças significativas (Qui-quadrado 0,488); - ambos têm a percepção iguais em relação ao modelo sofisticado.

Continua

Conclusão

g)“Aponte qual seu grau de importância sobre a maneira de relacionar os conteúdos sobre desenvolvimento sustentável nas disciplinas no curso de administração.”	- a maneira mais importante de relacionar os conteúdos é de forma “interdisciplinar”	- a maneira mais importante de relacionar os conteúdos é de forma “interdisciplinar”	- os que não souberam responder é bem superior entre docentes, chegando a 15,6% no questionamento sobre transdisciplinaridade. - O que se observa é que a concordância total e parcial é próxima, porém a concordância plena é mais perceptível entre docentes. - Há diferença nas respostas dadas entre eles (Qui-quadrado para Multidisciplinaridade = 0,097; para Interdisciplinaridade = 0,058; e para transdisciplinaridade = 0,026)
---	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises dos coordenadores e docentes trazem diversas semelhanças entre as suas percepções, e também diferenças. Levando em consideração que os documentos analisados na análise de conteúdo são elaborados pelo colegiado do curso, no qual estão inseridos os coordenadores e os docentes da IES, há de alguma forma, divergência no que existem nos documentos e nas percepções dos mesmos.

Em alguns dos comentários deixados pelos docentes nota-se que eles acreditam que o tema deveria estar em todos os conteúdos e não apenas em uma única disciplina, e às vezes para suprir esta deficiência, por vezes falta conhecimento dos docentes, existe apenas uma a duas disciplinas específicas:

Temos a disciplina específica de Gestão Sustentável, mas na medida do possível desenvolvemos a interdisciplinaridade no curso. Já fizemos trabalhos envolvendo a disciplina de Gestão de Pessoas e estamos trabalhando para envolver outras disciplinas obrigatórias como Finanças e Marketing.(Docente 1)

Trabalhar Desenvolvimento Sustentável deve ser obrigação de uma disciplina específica, porém também deve permear as demais disciplinas do currículo. (Docente 2).

Apesar da disciplina que leciono não ter conteúdos relacionados à dimensão social e econômica diretamente, eu as trabalho juntamente com o conteúdo de ambiental. (Docente 3).

Acredito que além de se ter disciplinas específicas sobre o tema, é importante trabalhar estas questões nas demais disciplinas do curso também, para que os administradores percebam que esta não é uma questão para biólogos ou engenheiros ambientais, mas para todo profissional que atua nas organizações e para todo cidadão em seu dia a dia. Isso deve fazer parte da rotina, tanto em casa, como no trabalho, na gestão, na elaboração de estratégias empresariais e cumprimento das mesmas. (Docente 4).

Os dados contidos nos documentos analisados, em sua maior parte abrangem a dimensão ambiental, não ficando evidente as demais dimensões, apenas percebe-se que também há

abordagem de assuntos ligados à dimensão social e pouco envolve a dimensão econômica. Assim, pode-se entender que o maior foco dos documentos é o que tange assuntos sobre “ambiental” e os docentes e coordenadores acreditam no conceito de TBL, ou seja, as três dimensões.

Por outro lado, os docentes em seus comentários entendem a importância de que o conteúdo permeie o curso, mas existe a resistência de docentes para tal, como consta no comentário do Docente 5: “Nem todos os professores possuem essa formação, o ideal é a transdisciplinaridade, no entanto, como não são todos os docentes que adotam essa postura, para remediar se utiliza em duas disciplinas de nossa grade a temática”. Esta resistência está na questão do conhecimento sobre o assunto.

Nos planos de ensino é que foi possível analisar as estratégias de ensino, podendo-se notar que a maioria coloca pouca informação de como a aula é dada, ou seja, apenas “copia” o que existe de padrão no modelo de plano de ensino. Por esta razão não foi possível confrontar as respostas dadas pelos docentes e o que consta nos documentos.

De qualquer modo, três docentes destacaram a importância em se conhecer a transdisciplinaridade para melhor aplicá-la e envolver todos os docentes do curso. É sabido que pelo regime de dedicação dos docentes, pode haver dificuldades que todos se envolvam com assuntos não pertinentes a sua área de pesquisa e extensão, sobretudo, em IES privadas, que têm em sua maioria professores horistas ou parciais.

Em IES públicas, apesar de haver mais professores com dedicação integral, por vezes, os que não estão envolvidos com pesquisa ou extensão na área de DS, têm resistência a “estudar” novos conceitos e exercê-los, entendendo que os mesmos são cobrados em relação a publicações em sua área específica de pesquisa, e acabam por não ter o tempo necessário para dedicação a outros assuntos. (Informação obtida ao conversar com determinados coordenadores ao telefone).

Desta forma, a divergência do que existe em documentos e as percepções dos docentes e coordenadores, podem ter as seguintes razões:

- Falta de conhecimento dos docentes das demais dimensões, apesar de a percepção deles ser que entendem o conceito das três dimensões conjuntamente; e
- Limitação para definir as disciplinas e grades, assim como o conteúdo, devido à falta de conhecimento dos mesmos e tempo de dedicação de docentes de outras áreas.

4.4.2 Análise Coordenadores X Docentes X Profissionais X Análise de Conteúdo

Como ponto principal deste trabalho que é comparar as percepções entre a academia e o mercado em relação às competências para que um administrador atue no DS de uma organização, neste tópico, são trazidos os resultados desta comparação.

Levantou-se as questões que são iguais nos questionários para esta comparação, uma vez que todas as demais foram devidamente explicadas e mostradas anteriormente. As questões para comparação foram:

- a) “Qual dos conceitos de sustentabilidade/Desenvolvimento Sustentável/Responsabilidade Social Corporativa se aplica melhor às práticas da organização em que atua? (Profissionais). Qual dos conceitos de sustentabilidade/Desenvolvimento Sustentável/Responsabilidade Social Corporativa os conteúdos das disciplinas que leciona são baseados?”

Ao se realizar o teste Qui-quadrado, nota-se diferença nas percepções entre:

- Coordenador x Docente x Profissional – 0,001, há diferenças significativas, sobretudo no que tange ao conceito de TBL;
- Coordenador x Docente – 0,000, há diferenças significativas, da mesma forma que quando comparados todos;
- Coordenador x Profissional – 0,030, há diferenças significativas, idem aos demais;
- Docente x Profissional – não há diferenças estatísticas nas respostas.

Estes resultados mostram que os professores e coordenadores não possuem concordância, assim como coordenadores e profissionais, Tabela 40, nestes conceitos. Porém, os professores e profissionais concordam com os conceitos, e o conceito que mais percebem existir tanto nas práticas organizacionais, como nos conteúdos de DS nos cursos, é o TBL.

Tabela 40 – Comparação dos conceitos DS

Dimensão	Coordenador	Docente	Profissional
Econômica	4,4%	1,1%	4,2%
Ambiental	10,3%	8,9%	13,9%
Social	10,3%	7,8%	5,6%
Social e Econômica	11,8%	4,4%	1,4%
Econômica e Ambiental	16,2%	1,1%	5,6%
Ambiental e Social	8,8%	5,6%	11,1%
TBL	38,2%	71,1%	58,3%

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, os documentos analisados mostram que os conteúdos em sua maioria não possuem a abordagem TBL, mas tendem a ter mais assuntos relacionados à dimensão ambiental, como já comentado. Ainda quando perguntados aos profissionais qual a principal atuação da área de DS nas organizações, a maior parte também respondeu ser a “Ambiental”. Neste sentido, apesar de tanto professores quanto profissionais concordarem com o conceito que aborde as três dimensões, a ênfase é dada à “Dimensão Ambiental”.

- b) “Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social, assim escolha a frase que mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável na organização em que atua (profissional). Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social, assim escolha a frase que mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir. (Docente e coordenador). ”

Pelo teste do Qui-quadrado, os resultados mostraram:

- Coordenador x Docente x Profissional – 0,007, houve diferenças significativas, pois a visão dada pelos coordenadores e professores é diferente da percepção dos profissionais na atuação;
- Coordenador x Docente – 0,488, não há diferenças significativas;
- Coordenador x Profissional – 0,049, há diferenças, já explicadas no primeiro item;
- Docente x Profissional – 0,002, há diferenças, já explicadas no primeiro item;

As diferenças encontradas nesta questão, não são negativas, ao contrário, demonstram que os docentes e coordenadores estão alinhados, porém o que ocorre nas organizações ainda está distante da visão dos acadêmicos, este ponto pode ser um ponto de melhoria, pois pode haver mais pesquisas no assunto que possibilite o melhoramento destas práticas, fazendo com que as organizações consigam inserir o DS como estratégia.

Inclusive, um dos profissionais faz um comentário muito relevante sobre este assunto:

Deve-se levar em consideração que a Sustentabilidade deve estar integrada à estratégia de negócios e relacionada ao processo de inovação da companhia. A sustentabilidade desenvolver programas sociais ou ambientais que auxiliem no

desenvolvimento dos negócios seja por redução de riscos, seja para redução dos custos. Deve-se tomar muito cuidado para que a área de sustentabilidade não seja um apêndice sem expressão estratégica nos negócios. A área jamais será estratégica se não estiver integrada às soluções e necessidades dos negócios. (Profissional 1)

Desta forma, pode-se entender que existe o trabalho e pensamento para que o DS faça parte das estratégias organizacionais, mas ainda não é possível observar a prática. Em relação à pesquisa dos documentos pela análise de conteúdo, não foi possível analisar se as disciplinas contêm assuntos que abordam a questão estratégica do DS.

4.4.2.1 Análise das competências para o DS Docentes X Profissionais

As próximas questões abrangem as comparações acerca das competências entre os docentes e profissionais:

a) Competências do Profissional

Dentre as treze competências listadas, houve diferenças de resposta em duas:

- ter conhecimentos sobre conceitos e impactos da cultura organizacional nas ações de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade/Responsabilidade Social (Qui-quadrado: 0,019); e
- Conhecer valores éticos organizacionais (Qui-quadrado: 0,039).

Como pode-se observar na Tabela 41, os docentes concordam mais que os profissionais, que as pessoas que trabalham com DS precisam ter estas duas competências.

Tabela 41 – Comparação das competências do profissional para o DS

Ter conhecimentos sobre Conceitos e impactos da cultura organizacional nas	Docente	Profissional
Discordo Totalmente	1,1%	0,0%
Discordo parcialmente	0,0%	4,2%
Não concordo/nem discordo	3,3%	11,1%
Concordo parcialmente	18,9%	27,8%
Concordo totalmente	76,7%	56,9%
Conhecer valores éticos organizacionais	Docente	Profissional
Discordo Totalmente	1,1%	2,8%
Discordo parcialmente	0,0%	1,4%
Não concordo/nem discordo	2,2%	8,3%
Concordo parcialmente	11,1%	22,2%
Concordo totalmente	85,6%	65,3%

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às demais ambos concordam e discordam da mesma forma, o que é positivo, pois os docentes assim podem utilizar estratégias e focar conteúdos que permitam que os alunos de administração possam ter melhor desempenho na atuação das organizações. E propor mesmo maneiras diferentes de promover o ensino-aprendizagem, pois as competências do profissional não são apenas obtidas nas disciplinas de DS.

E também utilizando alguns comentários deixados pelos profissionais, é importante focar nestas competências em todo o curso.

Capacidades que considero relevantes para o trabalho em sustentabilidade: pensamento crítico, trabalho em equipe e em redes, capacidade de comunicação/diálogo, capacidade de aprender e buscar sempre novos conhecimentos, visão sistêmica e reticular, resiliência, empreendedorismo, gestão e implantação de projetos. Conteúdos: nova economia, economia circular e regenerativa, ecologia, comunicação/diálogo, conceitos de redes, entre outros. (Profissional 2).

Recém-formados são muito teóricos. Cultura geral é fundamental. Ser voluntário enquanto na faculdade ajudaria bastante. Gerir sustentabilidade em empresas não necessita saber de tudo, mas de gerenciar pessoas de todas as categorias; vertical, transversal e horizontalmente. Forte poder de negociação pois grande parte dos seus resultados dependerão de terceiros. (Profissional 3).

Para atuar com responsabilidade e competência em Sustentabilidade, é importante que o profissional exerça, não só a resiliência, mas a humildade para continuar a aprender e conhecer novas formas de atuação, sem achar que já é "expert" no assunto. (Profissional 4).

Para os profissionais e docentes a competência mais importante é “saber trabalhar de forma interdisciplinar, unindo questões financeiras, ambientais e sociais. ”, seguida por “ter pensamento sistêmico”, “conhecer o modelo do *Triple Bottom Line* (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais” e “ter resiliência”.

Estas competências são relevantes para que se possa melhor planejar e estruturar as aulas no curso de administração, nas hipóteses tanto de existir apenas uma ou mais disciplinas específicas ou que seja aplicada a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade.

b) Competências Distintivas

Na comparação destas competências, houve diferença em quatro delas entre os docentes e profissionais, dentre as nove:

- Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reciclagem (Qui-quadrado: 0,002);

- Ser capaz de incentivar e implantar meios de reuso (Qui-quadrado: 0,000);
- Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores seja executada de forma transparente (Qui-quadrado: 0,005);
e
- Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os *stakeholders* seja executada de forma transparente (Qui-quadrado: 0,006).

Tabela 42 – Comparação das competências distintivas

Ser capaz de incentivar e implantar meios de reciclagem.	Professor	Profissional	Ser capaz de incentivar e implantar meios de reuso.	Professor	Profissional
Discordo Totalmente	1,1%	0,0%	Discordo Totalmente	2,2%	0,0%
Discordo parcialmente	2,2%	13,9%	Discordo parcialmente	2,2%	6,9%
Não concordo/nem	4,4%	8,3%	Não concordo/nem	1,1%	19,4%
Concordo parcialmente	21,1%	34,7%	Concordo parcialmente	16,7%	30,6%
Concordo totalmente	71,1%	43,1%	Concordo totalmente	77,8%	43,1%
Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores sejam executadas de forma transparente	Professor	Profissional	Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os <i>stakeholders</i> sejam executadas de forma transparente	Professor	Profissional
Discordo Totalmente	0,0%	5,6%	Discordo Totalmente	2,2%	1,4%
Discordo parcialmente	1,1%	8,3%	Discordo parcialmente	0,0%	2,8%
Não concordo/nem	6,7%	8,3%	Não concordo/nem	0,0%	9,7%
Concordo parcialmente	23,3%	31,9%	Concordo parcialmente	16,7%	23,6%
Concordo totalmente	68,9%	45,8%	Concordo totalmente	81,1%	62,5%

Fonte: Elaborado pela autora

O grau de concordância dos professores em relação a estas competências é maior que o dos profissionais, como observado na Tabela 42, o mesmo que ocorre com as competências anteriores, mostrando que para os docentes têm uma visão de importância maior do que é a realidade. Por um lado, esta situação é positiva, pois os docentes percebem que é importante e podem inserir em suas aulas assuntos que abordem estas competências, por outro lado, os docentes podem não entender o que ocorre nas práticas de DS.

Duas destas competências são relacionadas à dimensão ambiental e têm uma relação direta entre si, já as outras duas também estão relacionadas entre si, porém são da dimensão social.

Analisando de forma mais aprofundada, tanto para os docentes como para os profissionais, a competência “Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os *stakeholders* sejam executadas de forma transparente” foi considerada a mais importante quando estas competências foram ordenadas por meio das notas ponderadas, a diferença está no grau de concordância maior para os docentes.

Dentre as competências que ambos concordam em grau de importância semelhante são:

- Ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade) (Dimensão Social);
- Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente, treinamentos constantes (Dimensão Social); e
- Interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos (Dimensão ambiental).

As demais estão classificadas em ordem diferente, considerando as notas ponderadas, no entanto pode-se verificar que os profissionais percebem maior importância em competências ligadas às dimensões sociais e econômicas e os docentes para as sociais e ambientais. Neste sentido, destaca-se que há também pontos que podem ser melhorados nos dois pontos, no ensino-pesquisa em relação a entender a razão da percepção das competências serem diferentes e nas práticas, entender como melhorarem as competências tidas como pouco importantes, mas igualmente necessárias para a atuação no mercado. Mais uma vez pode haver uma troca de conhecimentos entre a prática e a teoria.

Alguns comentários dos profissionais mostram esta preocupação ao contratar profissionais, em relação aos docentes enfatizarem muito a questão ambiental e se esquecerem das demais:

Acredito que os cursos colocam um peso grande no eixo ambiental, falam pouco do eixo econômico e quase nada fazem a respeito do eixo social. Mais do que trazer os dois últimos para mais perto, os cursos precisam desenvolver o pensamento sistêmico de maneira mais concisa. (Profissional 5)

c) Competências Foco

Haviam treze competências que poderiam ser avaliadas, e houve diferenças em cinco competências, são elas:

- Ter capacidade de criar meios de incentivar a prática da ecoeficiência nos vários departamentos da organização (Qui-quadrado: 0,001, esta competência é

percebida pelos docentes com muito maior grau de importância que para os profissionais, inclusive quase que em grau de concordância oposto;

- Auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo) (Qui-Quadrado: 0,015; os docentes percebem a importância em grau maior que os profissionais, mas sem uma diferença muito relevante;
- Ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento (Qui-quadrado: 0,003), os profissionais percebem esta competência como muito pouco importante em relação aos docentes;
- Ser capaz de incentivar o departamento de recursos humanos a criar meios para que os colaboradores participem de sugestões e decisões acerca do desenvolvimento sustentável (Qui-quadrado: 0,012); mais importante para os docentes e muito pouco importante para os profissionais; e
- Ter conhecimento de certificações, tais como ISO 14000, EMAS, OHSAS 18000 (Qui-quadrado: 0,002) muito baixo grau de importância para os profissionais, muito importante para os docentes.

Dentre aquelas que não apresentaram diferenças, há algumas que apresentam maior importância aos profissionais e todas estão ligadas às informações para os *stakeholders*, que envolvem elaboração de relatórios e documentos, esta importância pode ser suprida pela troca de experiência e conhecimentos entre as organizações e as IES. E aquela considerada mais importante para os docentes envolve a capacidade de criar uma rede de troca de experiências entre estas duas entidades, fato que é citado por um dos respondentes:

Atualmente acabamos contratando em sua grande maioria profissionais de engenharia, biológicas ou das áreas ambientais, pois sua adaptação e desenvolvimento acaba ficando mais razoável. Existe uma enorme carência de preparo dos outros profissionais de outras áreas para lidar com o tema. Por exemplo, administradores, economistas, contadores, advogados. Tais profissionais têm papel extremamente relevante no tema. Na minha visão é inconcebível um profissional destes, sair da faculdade sem uma sólida base em um tema tão central dos negócios atuais. (Profissional 6)

O conceito de Desenvolvimento Sustentável é uma ciência e tem indicadores mundiais de formato de trabalho condizente com os objetivos desta. Para tanto, muitas vezes não é necessário reinventar o que já existe, e sim compreender para que se possa implantar de acordo com a realidade local. Dessa forma colher frutos de impacto positivo para a empresa e todos seus públicos envolvidos em curto, médio e/ou longo prazo. (Profissional 7)

Sobre as competências que são mais próximas em importância para os dois tem-se: “elaborar relatórios aos *stakeholders*: econômico, social e ambiental”; “ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos *stakeholders*, praticando a governança corporativa”; “auxiliar a escolha de fornecedores por meio de critérios sustentáveis e não apenas financeiros”; e “Ser capaz de auxiliar projetos de produtos que gerem menos impactos no ambiente”.

Para ilustrar a comparação de todas as competências para os docentes e profissionais, a Tabela 43, traz o *ranking* de todas as competências que envolvem este trabalho, em ordem de importância para os profissionais.

Tabela 43 – Ranking de todas as competências profissionais e docentes

Competências	Ranking para o Profissional	Ranking para o docente	Tipo
Saber trabalhar de forma interdisciplinar, unindo questões financeiras, ambientais e sociais.	1º	1º	profissional
Saber lidar com diversos tipos de pessoas (trabalhar em equipe).	2º	7º	profissional
Ter pensamento sistêmico.	3º	3º	profissional
Conhecer o modelo do <i>Triple Bottom Line</i> (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais e ambientais.	4º	27º	profissional
Ter pensamento crítico.	5º	8º	profissional
Ser Flexível a mudanças.	6º	4º	profissional
Ter resiliência (Competência para a tolerância da ambiguidade e frustração).	7º	32º	profissional
Ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos.	8º	21º	profissional
Ter capacidade de fazer planejamento e realizar projetos inovadores.	9º	10º	profissional
Elaborar documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade.	10º	28º	Foco
Elaborar relatórios aos <i>stakeholders</i> : econômico, social e ambiental.	11º	15º	Foco
Ter facilidade na comunicação interna, para divulgação das ações do Desenvolvimento Sustentável.	12º	22º	profissional
Ter conhecimento de conceitos e práticas do planejamento estratégico.	13º	24º	profissional
Ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos <i>stakeholders</i> , praticando a governança corporativa.	14º	12º	Foco
Auxiliar a Escolha de fornecedores por meio de critérios sustentáveis e não apenas financeiros.	15º	17º	Foco
Ser capaz de dar suporte à elaboração do GRI.	16º	35º	Foco
Conhecer valores éticos organizacionais.	17º	2º	profissional
Dar suporte à Auditoria (em relação às questões ambientais, sociais e financeiras).	18º	29º	Foco

Continua

Conclusão

Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os <i>stakeholders</i> sejam executadas de forma transparente.	19°	6°	Distintivas
Ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade).	20°	19°	Distintivas
Ser capaz de auxiliar na elaboração e interpretação de indicadores que reflitam as questões sociais da organização: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável entre outros.	21°	14°	Foco
Ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento.	22°	5°	Foco
Ter conhecimentos sobre Conceitos e impactos da cultura organizacional nas ações de Desenvolvimento Sustentável.	23°	11°	Profissional
Ser capaz de auxiliar projetos de produtos que gerem menos impactos no ambiente.	24°	20°	Foco
Ter capacidade de criar meios de Incentivar a prática da Ecoeficiência nos vários departamentos da organização.	25°	9°	Foco
Auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo).	26°	25°	Foco
Interpretar indicadores na contabilidade que reflitam questões de sustentabilidade econômica da organização (tais como indicadores para o curto e longo prazo).	27°	31°	Distintivas
Ser capaz de incentivar o departamento de recursos humanos a criar meios para que os colaboradores participem de sugestões e decisões acerca do desenvolvimento sustentável.	28°	16°	Foco
Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente, treinamentos constantes.	29°	30°	Distintivas
Ter conhecimento de certificações, tais como ISO 14000, EMAS, OHSAS 18000.	30°	13°	Foco
Auxiliar a área de vendas com a demanda sustentável do produto (em relação às questões econômicas).	31°	33°	Distintivas
Ser capaz de incentivar e implantar meios de reuso.	32°	18°	Distintivas
Interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos.	33°	34°	Distintivas
Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reciclagem.	34°	26°	Distintivas
Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores sejam executadas de forma transparente.	35°	23°	Distintivas

Fonte: Elaborada pela autora

Por meio da Tabela 43 pode-se verificar que para os profissionais as competências do profissional um grau a mais de importância que as demais, o que já foi comentado na própria análise das mesmas, inclusive que são competências não apenas para o exercício do DS, mas também para atuação em organizações em todas suas áreas, e que os profissionais relatam ter “recém-formados” com pouca ou quase nenhuma competências relacionadas a elas, e ainda outro

profissional comenta da necessidade de formados em administração as possuírem. Já as menos importantes são as distintivas, talvez por tratarem isoladamente as dimensões.

Já os docentes também percebem as do profissional entre as primeiras em maior importância, porém misturadas com distintivas e foco. E também a maioria com menor importância são as distintivas, mas também permutadas entre as demais.

Assim, nota-se que uma competência importante para os administradores bem atuarem no DS, precisa ter visão sistêmica e da inter-relação dos processos em uma organização e sobretudo que o DS está inserido em todas as esferas da organização e em seu entorno (a sociedade), necessitando de uma visão interdisciplinar do TBL, e a relação do conjunto entre as dimensões.

No entanto, existem dificuldades para que os docentes consigam transferir e construir estas competências nos alunos, devido a algumas limitações; e, por outro lado, dificuldade das organizações em abrir suas portas às IES (faculdades, centros universitários e universidades) para tentar suprir também suas limitações e melhor desenvolver suas práticas em DS.

Sendo assim, o tópico 4.5 propõe duas maneiras de tentar suprir estas deficiências nos dois lados, levando em consideração o ensino de temas relevantes do DS.

4.5 Proposta de Modelo de Melhoria da EDS no curso de Administração

O que pode ser evidenciado por meio dos resultados obtidos na pesquisa, é que a visão principal do DS nos cursos e nas organizações, está mais voltado primeiramente para a dimensão ambiental, em seguida para a social e muito pouco para a econômica, mesmo que para os respondentes tanto acadêmicos (docentes e coordenadores) como profissionais tenham a percepção que o conceito seja o que aborde todas as dimensões, o TBL.

Ainda, por meio dos comentários deixados pelos respondentes tanto acadêmicos como profissionais, alguns pontos são importantes para que a relação DSC e EDS para os cursos de administração seja equilibrada e positiva para ambos, são eles:

- falta de formação docente para o assunto DS;
- disciplina não considerada importante em relação às demais;
- dificuldade do docente em criar meios de interdisciplinaridade; multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, por falta de compreensão teórica e prática destes meios;
- disciplinas específicas sem relação com as demais;
- falta de experiência prática na área pelo “recém-formado”;

- “recém-formados” não preparados nas competências para o DS;
- dificuldade do docente de ensinar e discente em compreender o pensamento sistêmico;
- problema de visão dos profissionais de entender o DS como a visão corporativa do TBL;
- falta de abordagem da dimensão econômica tanto dos acadêmicos como dos profissionais.

Alguns destes pontos foram mencionados no referencial teórico, Quadros 8,9 e 10, tanto em estudos internacionais como estudos nacionais. Porém, há achados nesta pesquisa que também mostram uma visão diferente das encontradas nestes Quadros, estes resultados podem ser vistos no Quadro 35.

Quadro 35 – Quadro resumo teoria x resultados da pesquisa

Ponto de Reflexão	Abrangência	Explicação Teórica	Resultado da Pesquisa
Definição de Desenvolvimento sustentável.	Internacional e Nacional	Não há consenso sobre a definição do DS, neste sentido há dificuldade em inserir nos cursos.	Apesar de parecer claro aos coordenadores e docentes dos cursos pesquisados, ainda existe incoerência entre o que eles percebem como conceito e como os assuntos sobre DS são inseridos nos cursos, o que leva ao entendimento que não há uma consistência sobre a definição para eles.
Enfatizar outras áreas além da ambiental – para ter ponto de vista balanceado do DS.	Internacional	O maior foco e percepção entre os docentes é a visão ambiental, assim como as legislações pertinentes.	É notável pelos resultados, em especial da análise de conteúdo, como a dimensão ambiental é a mais explorado nos conteúdos dos cursos e também no mercado de trabalho.
Seleção das Estratégias de ensino adequadas.	Internacional	A pro-atividade dos alunos e um ensino mais prático, pode melhor auxiliar o entendimento das práticas para o DS, por exemplo, estabelecimento de parcerias com empresas para o entendimento de como ocorrem as ações no DS.	Há necessidade de maiores parcerias entre organização e academia, pois desta forma, novas estratégias de ensino podem ser empregadas aos cursos, vê-se nos resultados a dificuldade dos docentes em diversificar as estratégias, mesmo que eles percebam que utilizam todas as mencionadas no trabalho.

Continua

Conclusão

Comprometimento do corpo docente/ Pouca importância dada ao tema DS pelas coordenações e docentes.	Internacional e Nacional	Criar meios de envolver o corpo docente para incentivar o estudo do DS em suas disciplinas. Para que não apenas um docente faça todos os esforços em relação à inserção do DS.	Existe dificuldade em realizar maior empenho neste quesito, pois os docentes têm cargas horárias ou pequenas demais (horistas, sobretudo em IES privadas), ou quando são integrais, preferem focar em suas próprias áreas de pesquisa, não se dedicando a temas sobre DS.
Conhecimento do DS pelo corpo docente.	Internacional e Nacional	Criar meios de instruir os docentes em como trabalhar o DS com seus alunos, além de fornecer conhecimentos sobre o assunto. Para que não apenas um docente faça todos os esforços em relação à inserção do DS.	Este ponto não foi abordado diretamente na pesquisa, mas por meio dos demais resultados, é possível verificar que os docentes que não estão na área DS, não possuem conhecimento, e portanto, não são capazes de abordar em suas disciplinas.
Adaptabilidade do currículo.	Internacional	Tentativa de embutir o DS nas grades curriculares.	Há alguns cursos que não possuem o DS em suas grades curriculares, e outros que estão em vias de inserir, no entanto em sua maioria há a inserção deste assunto no curso. Sendo assim, pode-se entender que há a tentativa de inserção.
Cultura da Instituição de Ensino.	Internacional	Se a IES tiver uma cultura voltada ao DS, pode haver maior facilidade em se embutir o DS nas grades curriculares.	A percepção de coordenadores e docentes a maioria das IES parecem ter cultura voltada ao DS, mas não é o que a análise de conteúdo constatou, especialmente quando analisados os PPCs. Quando o curso é signatário do PRME, nota-se uma esforço maior da IES ter uma cultura voltada ao DS.
Relação da EDS e as necessidades do mercado/ Preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho quando são introduzidos aos temas sobre DS.	Internacional e Nacional	Como o DS é ensinado levando em consideração à demanda no mercado, tanto a incompatibilidade, como a pressão para que haja o ensino.	Constatou-se que a visão tanto acadêmica como profissional sobre o DS abrange mais a dimensão ambiental, porém é necessário melhorar esta visão tanto para o discente dentro da academia, como para o profissional no mercado, visando a melhor aplicação do TBL nas organizações.
Interdisciplinaridade/ Transdisciplinaridade/ Individualidade para tratar o tema	Internacional e Nacional	Dentre as estratégias de ensino é importante haver o trabalho conjunto de disciplinas.	Tanto docentes como coordenadores percebem a importância da relação entre as disciplinas, porém existe a dificuldade em aplicá-las por conta de desconhecimento de como colocar em prática seus conceitos.

Continua

Conclusão

Ensino, Pesquisa e Extensão para o DS.	Internacional	Estabelecer o elo Pesquisa, Ensino e Extensão das Universidades, criando uma rede de conhecimentos.	Ponto muito importante para melhoria, precisa existir maior ligação entre o tripé educacional, para melhoria da pesquisa, do ensino e da extensão para o DS, pois a academia e o mercado podem compartilhar competências.
IES que possuem em sua grade curricular o DS abordam, sobretudo o <i>Triple Bottom Line</i> (TBL).	Nacional	Pelos estudos entende-se que as disciplinas que contemplam o assunto, o fazem abordando as três dimensões.	Nesta pesquisa pode-se constatar que a maioria das disciplinas abordam a dimensão ambiental, seguida da social e econômica, respectivamente, e muito poucas abordam o TBL.
A coordenação entende a necessidade de se focar no tema na formação do administrador	Nacional	A coordenação compreende que a inserção de assuntos sobre DS no currículo é importante.	Há a percepção da coordenação sobre a importância de se inserir o DS na formação do administrador, assim como na visão dos docentes. Porém sem ações concretas.
Apenas visões econômicas do tema.	Nacional	O maior foco e percepção entre os discentes e docentes é a visão econômica.	Pelo contrário, quase não há disciplinas/conteúdos voltadas à dimensão econômica e este mesmo fato ocorre na percepção dos profissionais.
Falta de conexão entre teoria e prática	Nacional	O que é visto na teoria não tem relação entre o que ocorre na prática.	Há certa distância entre a teoria e prática, no entanto a percepção da academia e mercado sobre o TBL é semelhante, porém há maior ênfase para a dimensão ambiental.
Resistência à interdisciplinaridade pelos professores	Nacional	Dificuldade em entender e aplicar a interdisciplinaridade.	A interdisciplinaridade é a relação entre as disciplinas que mais é aplicada na percepção dos docentes e coordenadores, provavelmente pela falta de entendimento sobre as demais relações e como aplicar, como alguns docentes relatam.
Ter uma disciplina específica apenas para deixar a grade curricular na “moda”	Nacional	Colocar a disciplina sobre o DS para “não deixar” de ter na grade.	Não foi possível por esta pesquisa afirmar ou refutar este ponto de reflexão, porém pela análise da pesquisadora, por vezes é possível notar que cursos que possuem apenas uma disciplina, podem apresentar este foco.
Ensino do TBL ainda muito incipiente nas grades curriculares	Nacional	Não abordagem	Foi possível verificar que a dimensão ambiental é a mais abordada nas disciplinas que abordam o DS, ainda não tendo foco maior no TBL.

Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, pode-se verificar que há dificuldade de abordar o conceito de DS pelo TBL tanto nas organizações como nos cursos de administração, dificultando a obtenção de das competências necessárias ao DSC, sendo assim, o ideal seria integrar as teorias às práticas, fortalecendo o tripé da educação superior (ensino, pesquisa e extensão). Para tanto, é trazido quatro sugestões de modelos para o ensino de DS nos cursos de administração que envolvem

este tripé e que podem melhorar a aquisição e desenvolvimento das competências profissionais, distintas e foco para o DS.

4.5.1 Disciplinas específicas

Alguns docentes de disciplinas ligadas ao DS, acreditam que ter uma ou mais disciplinas específicas é o melhor meio de inserir estas competências nos cursos de administração. Deste modo, quando o curso optar por esta maneira, é importante que o docente que ministre tenha competências associadas ao curso de administração, ou seja, tenha sobretudo conhecimento sobre os assuntos desenvolvidos no curso como um todo, habilidades ligadas à gestão, para que possa trabalhar diversas estratégias de aula que permeia as disciplinas do curso e não torne a disciplina isolada. A Figura 27 traz a sugestão de esquema de aplicação desta disciplina específica.

Figura 27 – Ensino de Disciplina específica de DS para o curso de administração

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a utilização de tal modelo, sugere-se que haja ao menos duas disciplinas específicas, uma no primeiro ano do curso, de preferência no segundo semestre, para introdução

do assunto, pois acredita-se que haja ainda a imaturidade do aluno “calouro” para os conceitos de administração. E uma outra no segundo semestre do último ano, porque, nesta fase, o aluno está mais maduro em relação aos conteúdos do curso e a finalidade da administração.

A disciplina precisa seguir determinados parâmetros para alcançar o objetivo de permitir que o aluno adquira competências necessárias para atuar com o DS nas organizações, e cada integrante do processo ensino-aprendizagem precisa ter um papel:

- Coordenador: estabelecer parcerias com organizações e entes da comunidade para que o aluno possa vivenciar a teoria no meio prático; estruturar e organizar de forma adequada, em conjunto com os professores do curso, a grade curricular e o PPC para melhor posicionar as disciplinas de DS; monitorar os ganhos obtidos nas disciplinas, uma vez que pode guardar o relatório dos alunos realizados na primeira disciplina, para que sejam comparados com o gerado no último ano.
- Docente: utilizar a aula expositiva para introduzir os assuntos novos; utilizar estratégias de aula nas quais os alunos possam vivenciar a teoria na prática, bem como, visitas técnicas, palestras, estudos de caso; criar meios de inserir a pesquisa atrelado a estas práticas; tais como, soluções de problemas, por meio da estratégia do PBL; avaliar os alunos de forma que possam amadurecer os conceitos por meio de relatórios e seminários; motivar seus alunos e mostrar a importância do DS nas demais disciplinas do curso;
- Organização: permitir que os alunos possam realizar trabalhos voluntários, facilitando assim a relação mercado e academia.

Estes papéis dentro do modelo de aula geram ganhos tanto para a academia (coordenação e docentes), que pode enriquecer seus conteúdos de aula comparando a teoria com a prática, além disso fortalecer o tripé, ensino-pesquisa-extensão, como também para os discentes que podem adquirir competências para o DS de forma prática e teórica simultaneamente, para que quando formados possam melhor auxiliar as organizações nas quais venham a atuar. Para as organizações o compartilhamento de informações pode gerar novas pesquisas e consequentes inovações para suas atividades trazendo melhoria das práticas e consequente ganhos para a sociedade.

4.5.2 Aplicação da Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Quando os coordenadores juntamente com os docentes decidem por não possuir uma disciplina específica, existem maneiras de se inserir o tema DS no curso e ainda tentar relacioná-lo com as diversas disciplinas, aqui é exposto algumas destas relações, visando os resultados obtidos na pesquisa.

4.5.2.1 Multidisciplinaridade

Levando em consideração o conceito para este trabalho, a multidisciplinaridade abrange um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas de forma simultânea, podendo não existir relação aparente entre elas (BERGER⁹ 1972 *apud* POMBO 2005; CEZARINO, 2013), quando há relação aparente entre estas disciplinas alguns autores (MAX-NEEF, 2005; POMBO, 2005) a chamam de pluridisciplinaridade.

Assim, a multidisciplinaridade é uma maneira de se inserir o DS no curso de administração de forma mais simplificada, o papel de cada elemento do tripé ensino-pesquisa-extensão, também mostrado na Figura 28, é:

- Coordenador: precisa inserir conteúdos sobre DS nas disciplinas do curso, de preferência em todas elas, porém os conteúdos precisam ter relação direta com a disciplina na qual foi inserida, mesmo que sejam relacionadas apenas com uma dimensão do TBL de forma isolada; além disto, o coordenador pode juntamente com outras instâncias da IES buscar parcerias com organizações no mercado para que o aluno possa desenvolver trabalhos acadêmicos e estabelecer uma ligação da teoria com a prática;
- Docente: precisa entender qual dimensão melhor se enquadra dentro de cada disciplina; utilizar estratégias de ensino e métodos de avaliação que incentivem o aluno a buscar novos conhecimentos, especialmente no mercado, mais especificamente nas organizações;
- Organização: neste tipo de relação disciplinar, não há tantos ganhos para a organização, pois o aluno pode ou não ser incentivado pelo docente e coordenador a realizar pesquisas e aplicações práticas na organização.

⁹ BERGER, Guy. **Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité**. In CERI (Eds). *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, p. 21-24. Paris: UNESCO/OCDE, 1972

Figura 28 –Multidisciplinaridade para o DS no curso de Administração

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Figura 28, é possível observar que as disciplinas são “isoladas”, e cada docente está preocupado com os objetivos de suas áreas, porém podem utilizar estratégias de ensino para trazer o tema DS para seus conteúdos, e assim transmitir e construir conhecimentos acerca do DS, talvez não construa habilidades ou atitudes. Dentre as estratégias de aula que podem ser utilizadas, o docente pode escolher aquelas que não necessitem que ele saia de sua linha de estudo, como por exemplo, estudos de caso, projeção de vídeos e mesmo palestras, intercalando as com as aulas expositivas e debates.

No entanto, o papel do coordenador é essencial para motivar o docente a trazer para o ensino assuntos do DS, inclusive também é aquele o responsável por fazer parcerias com as organizações para que o aluno possa realizar seus trabalhos que juntem teoria e prática ao mesmo tempo. A seta entre o aluno e a organização está pontilhada, porque pode acontecer de o docente não motivar seu aluno a procurar uma organização e, portanto, a questão pesquisa e extensão podem ficar comprometida nesta visão.

O interessante na multidisciplinaridade seria o coordenador juntamente com seus docentes aderirem a pluridisciplinaridade, que pode relacionar duas ou mais disciplinas, e não necessariamente todas do curso, e ainda podendo trazer especialistas da área de DS para trazer o ponto de vista para aquela disciplina, sendo assim, o professor não necessariamente precisa

ter conhecimento específicos em DS. Esse profissional pode por exemplo ajudar na avaliação de seminários por exemplo.

Pode-se verificar então que a multidisciplinaridade não é a melhor maneira de se trazer temas contemporâneos e diferentes das linhas tradicionais de estudo na administração, pois pode ocorrer o não interesse de alguns dos principais autores do processo, no entanto, essa é uma maneira de trazer o tema DS para o curso, e o administrador ter algum contato com o tema, lembrando que esta opção se enquadra em cursos que não tenham disciplinas específicas, mas também podem ser utilizadas caso haja. Os ganhos desta prática para todos os atores do processo apenas existem se houver o envolvimento e comprometimento nos docentes para tal.

4.5.2.2 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade considerada para este trabalho é a integração e engajamento da interação de disciplinas entre si e com a realidade (LÜCK, 2002; POMBO, 2005; LENOIR, HASNI, LAROSE, 2007), é uma outra maneira de se relacionar disciplinas, e inclusive a mais escolhida por coordenadores e docentes da amostra, talvez porque seja um tema muito discutida entre várias áreas do saber. E também pode auxiliar o aluno a entender a inter-relação entre as disciplinas com a finalidade de evitar a percepção de um curso com disciplinas distintas e sem utilização prática. Neste modelo é importante que possa haver um projeto comum ligado às disciplinas, o ideal é que todas as disciplinas do curso possam estar envolvidas.

Um exemplo de interdisciplinaridade é criar um relatório que envolva os conceitos de todas as disciplinas e inserir o desenvolvimento sustentável como tema principal em um dos semestres e/ou ano do curso, ou ao longo de todo curso, porém que não seja o único tema principal, para que se possa abranger outros temas relevantes e contemporâneos. O modelo que se propõe aqui para o DS, encontra-se na Figura 29.

Figura 29 – Interdisciplinaridade para o DS no curso de Administração

Fonte: Elaborada pela autora.

Como é visto na Figura 29, há a relação direta entre as disciplinas e os atores do processo ensino-pesquisa-extensão-aprendizagem. Assim, para que ocorra a interdisciplinaridade é necessário a interação e envolvimento dos coordenadores, docentes e alunos, principalmente deste último, por meio de incentivo dos outros dois, sendo assim o papel de cada um é:

- **Coordenador:** criar um ambiente propício para que os docentes possam interagir e construir maneiras de realizar a interdisciplinaridade; buscar parcerias com organizações para que as disciplinas possam “conversar” com a realidade; documentar por meio do PPC e planos de ensino, procedimentos para auxiliar essa prática;
- **Docentes:** incentivador importante no processo, pois precisa utilizar estratégias de ensino que permitam ao aluno enxergar a relação entre as disciplinas e sobretudo a relação do DS entre as disciplinas; proporcionar métodos de avaliação que motivem os alunos a visitarem organizações e mesmo trabalharem voluntariamente para buscar conhecimentos e questões relevantes de pesquisa, que permite a troca de conhecimentos e inovação em relação às práticas

organizacionais e ao mesmo tempo que enriquecem a academia com novos assuntos a serem pesquisados;

- Discente: principal ator, ter pró atividade para busca de problemas e soluções que envolvam a teoria e prática, especialmente utilizando-se das parcerias entre organizações e IES; dedicar-se a entender o curso com pensamento sistêmico e também as organizações;
- Organizações: permitirem que a academia possa interagir juntamente na melhoria do conhecimento dos pontos críticos das práticas de DS.

Os ganhos neste tipo de relacionamento são relevantes tanto para a academia, como para as organizações, pois como mencionado pelos profissionais e docentes da amostra, existe muito necessidade de entender o DS de forma interdisciplinar, unindo as três dimensões do TBL. E ainda como já mencionado, a compreensão dos discentes sobre o pensamento sistêmico.

Não há estratégias de ensino específicas a serem utilizada nesta abordagem, uma vez que todas são relevantes e importantes, especialmente aquelas que relacionam a prática (organizações) e a teoria. Porém os métodos de avaliação podem sair do tradicional e tomar uma direção mais prática, como relatórios resultado de uma estratégia PBL, por exemplo, que seja desenvolvimento em conjunto com todas as disciplinas, seminários resultado de trabalhos práticos ocorridos nas organizações.

Como visto, esta abordagem de relacionamento pode trazer muitos benefícios para o ensino-pesquisa-extensão, porém o comprometimento e envolvimento, de docentes, coordenadores e discentes é essencial para trazer estes bons resultados. Ainda, o ideal é que o DS precisa ser abordado em todas as disciplinas possíveis.

4.5.2.2 Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade foi o relacionamento de disciplinas que mais trouxe comentários pelos docentes deste trabalho, sobretudo no que tange como aplicar no curso de administração, o conceito abordado neste trabalho significa uma nova apreensão da realidade executando elementos que passam entre, além e por meio das disciplinas (POMBO, 2005; SANTOS, 2008; NICOLESCU, 2012; CEZARINO; CORRÊA, 2015), de forma a observar a realidade utilizando a cruzamento dos conhecimentos contidos nas disciplinas. Desta forma, o comprometimento e envolvimento de todos os atores do processo ensino-pesquisa-extensão-aprendizagem precisa ser mais forte, assim o papel de cada um neste processo é:

- Coordenador: estar apto a estabelecer parcerias com as organizações, pois nesta abordagem, é necessária a participação de organizações no processo; além de deixar claro a relação das disciplinas nos documentos acadêmicos (PPC, planos de ensino e grade curriculares); e ainda motivar os docentes e mostrar-lhes como aplicar esta prática, sendo assim, o coordenador precisa se debruçar em práticas pedagógicas mais aprofundadas.
- Docente: precisa entender que o discente é ator principal desta abordagem, pois ele é essencial na construção dos saberes; ter conhecimento aprofundado de sua disciplina é necessário e todas as relações com as demais disciplinas do curso, para conseguir auxiliar o discente a questionar-se sobre o assunto pertinente a disciplina e aquele que constitui o assunto que integra estas disciplinas, o DS, neste caso, com intuito de construir e reconstruir seus conhecimentos, na tentativa de torná-lo competente (com conhecimentos, habilidades e atitudes) para exercer um papel de gestor do DS; e ainda facilitar que o mesmo esteja preparado para trocar informações, interagir e colaborar com os conhecimentos;
- Discente: principal ator do processo, precisa ser capaz de interagir com o docente e ainda estar disposto a também trocar informações com as organizações e mesmo exercer trabalho voluntário nestas quando possível; e ainda se dedicar a pesquisar assuntos pertinentes aos conhecimentos das disciplinas de forma sistêmica;
- Organizações: mesmo papel exercido na interdisciplinaridade, sempre buscando trocar informações, interagir e colaborar para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas práticas, assim como auxiliar as pesquisas acadêmicas nestes mesmos objetivos.

A Figura 30 traz um modelo de interação destes atores e a ligação com o mercado (a organização).

Figura 30 – Transdisciplinaridade para o DS nos cursos de administração

Fonte: Elaborada pela autora.

O discente está no centro das disciplinas e os docentes muito próximo a ele, e também às demais disciplinas, esta abordagem é possível ser aplicada a todas as disciplinas do curso de maneira horizontal, com disciplinas que ocorram no mesmo semestre ou ano; vertical, entre disciplinas de vários anos, inclusive podendo fazer trabalho entre os semestres menores e maiores, e assim também trabalhar de forma transversal no curso. Desta forma, existem inúmeras competências do profissional, distintivas e foco que podem ser trabalhadas.

Os ganhos nesta abordagem são maiores que as outras aqui descritas, pois existe neste contexto, a visão do curso de forma não fragmentada, mas como um todo que se completa, além disso práticas de determinadas estratégias de ensino podem propiciar a troca de informações de discentes “inter séries”. Todas as estratégias de aula podem ser utilizadas, dentre elas, uma relevante é o PBL, mas também exige preparo dos docentes para tal utilização de forma que forneça resultados positivos.

Para as organizações os ganhos são relevantes, pois podem estar mais próximos a locais fontes de inovação e “resoluções de problemas” efetuados por meio de pesquisas, pois quanto maior a necessidade de os docentes e discentes terem de se aproximar da realidade, maiores podem ser os ganhos em novos conhecimentos para as organizações e para a sociedade. Desta forma, o ensino-pesquisa-extensão pode ser exercido de forma completa.

No entanto, para se exercer todas estas abordagens de inserir o DS nos cursos de administração com intuito da melhoria do ensino, fortalecimento da pesquisa, exercício da extensão e capacitação melhor dos “recém-formados” existem algumas limitações, sendo elas:

- redução de custos e contratação de docentes únicos para todos os cursos ou criando uma ou duas disciplinas específicas que são oferecidas por meio de EAD; o que dificulta a inter-relação entre as disciplinas de forma “real”;
- a não compreensão e disponibilidade dos docentes de outras áreas, da importância do assunto para o administrador e para sua disciplina;
- regime de dedicação do docente de IES privadas ou mesmo públicas;
- concentração de organizações que tenham a área de DS bem estruturada em grandes centros, distante de várias IES;
- disponibilidade de coordenadores para aprofundar seus conhecimentos em práticas pedagógicas, visto que muito não possui regime de dedicação exclusiva em IES privadas ou em relação a outros objetivos daqueles de IES públicas, como por exemplo metas de publicações;
- dificuldade no desenvolvimento de estratégias de ensino que consigam motivar os discentes da importância do DS na formação do administrador.

Neste sentido, apesar de ser necessária a construção de competências para que o administrador exerça funções no DSC, ainda existem barreiras e mesmo falta de conhecimento acerca do assunto tanto nas organizações como na academia, necessitando ainda muitas melhorias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi elucidar a relação da percepção dos docentes e profissionais sobre as competências para o Desenvolvimento Sustentável Corporativo no Brasil, por meio de todas as etapas de pesquisa, os resultados esclareceram os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar a percepção dos profissionais em relação ao conceito do DS nas organizações brasileiras e as competências necessárias ao alcance dele;

Os profissionais percebem que o TBL, aquele que envolve as três dimensões de maneira conjunta, é o principal conceito existente nas organizações no Brasil e ainda esta abordagem de DSC é inserido em nas estratégias e consequentemente nas operações. Sobre a percepção das competências mais importantes para o DS necessárias para alcançar estes conceitos:

- dos profissionais: conhecer o modelo do *Triple Bottom Line* (TBL), tripé do desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais e econômicas; ter pensamento sistêmico; saber lidar com diversos tipos de pessoas (trabalhar em equipe); e saber trabalhar de forma interdisciplinar, unindo questões financeiras, ambientais e sociais.
- distintivas: ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade); e ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os *stakeholders* seja executada de forma transparente.
- foco: ser capaz de dar suporte a elaboração do GRI; ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos *stakeholders*, praticando a governança corporativa; elaborar documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade; e elaborar relatórios aos *stakeholders*: econômico, social e ambiental.

- b) identificar a percepção do conceito de DS para os docentes e coordenadores dos cursos de administração;

Tanto os docentes como os coordenadores percebem com clareza o conceito de DS, porém há certas discordâncias sobre o mesmo conceito para o curso de administração no qual atuam. A maioria entende o conceito na abordagem TBL, ou seja, aquele que aborda conjuntamente as três dimensões, porém há maior concordância dos docentes que de coordenadores.

Em relação a este conceito de TBL, ambos percebem que uma organização precisa ter o DS inserido em suas estratégias e que se perpetuem pelas operações. Desta forma, existe coerência entre os coordenadores e docentes em relação aos conceitos de TBL.

c) identificar a percepção das competências necessária para o DSC pelos docentes;

Assim como para os profissionais, os docentes percebem todas competências apresentadas nesta pesquisa como importantes, ou seja, necessárias para o DSC, porém existem a mais e menos importantes, como mais importantes tem-se:

- dos profissionais: saber trabalhar de forma interdisciplinar; conhecer valores éticos; ter pensamento sistêmico; ser flexível a mudanças; e saber lidar com diversos tipos de pessoas.
- distintivas: ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de segurança e Saúde aos colaboradores seja executada de forma transparente; ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade); ser capaz de incentivar e implantar meios de reuso; e ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os *stakeholders* seja executada de forma transparente.
- foco: ter conhecimento de certificações, tais como ISO 14000, EMAS, OHSAS 18000; ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos *stakeholders*, praticando a governança corporativa; ter capacidade de criar meios de incentivar a prática da eco-eficiência nos vários departamentos da organização; e ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento.

d) comparar a percepção sobre as competências para o DSC entre os docentes e profissionais;

Como já mencionado anteriormente, tanto os docentes como os profissionais concordam que todas as competências levantadas neste estudo são importantes para trabalhar com o DS nas organizações.

- competências profissionais: há grande concordância entre eles, com discordância de apenas 2 das 13 apresentadas (15%);
- competências distintivas: há pouca concordância entre eles, sendo que há discordância em 4 das 9 apresentadas (44,4%);

- competências foco: há pouca concordância entre eles; sendo que há discordância em 5 das 13 apresentadas (38,4%);

e) confrontar a percepção das competências apresentadas na pesquisa com as que os “recém-formados” estão preparados para atuar no DSC;

No que tange as competências profissionais, as respostas à pesquisa percebem que os “recém-formados” chegam sem preparação, especialmente nas competências “ter pensamento crítico”; já em relação às competências distintivas das 9, em 6 eles chegam não preparados, e nas outras 3 pouco preparados e nas competências foco o mesmo ocorre eles chegam de não preparados a parcialmente preparados. Assim, tem-se que na maioria das competências, os “recém-formados” não chegam preparados para atuar com o DSC nas organizações.

f) verificar os assuntos abordados nas disciplinas relacionadas ao DS nos cursos de administração;

Foram analisadas 178 disciplinas e a maioria apresenta conteúdos relacionados a dimensão ambiental, em todas as variáveis analisadas: títulos, ementas, objetivos, conteúdos e bibliografia.

g) confrontar a percepção das competências necessárias ao DSC pelos docentes e os assuntos abordados nas disciplinas.

Os docentes percebem o conceito de DSC direcionado para a abordagem do TBL, e consequentemente consideram importantes as competências foco pertinentes a esta mesma abordagem, ou seja, aquelas que requerem a inter-relação das três dimensões de forma conjunta, por outro lado notam como importantes, competências distintivas ligadas à dimensão social.

Já os assuntos abordados nas disciplinas são, como já mencionados anteriormente, relacionados, sobretudo, à dimensão ambiental. Assim, é possível notar a divergência entre a percepção dos docentes em relação às competências necessárias e os assuntos abordados nas disciplinas.

A pesquisa também trouxe proposições que foram verificadas levando-se em consideração os objetivos específicos e são explanadas a seguir:

1. os conteúdos existentes nas disciplinas são os demandados no mercado de trabalho;

As disciplinas enfatizam fortemente a dimensão ambiental em seus conteúdos, depois a social e por fim a econômica, contudo esta última de forma muito discreta. No

mercado, a maioria dos profissionais que responderam à pesquisa atuam com a dimensão ambiental nas organizações. Embora como observado nos objetivos específicos, tanto a academia quanto o mercado entendem o DS com a abordagem TBL.

Desta forma, esta proposição está correta, pois mesmo que eles concordem sobre o melhor conceito de DS, ele não é aplicado de maneira completa nem na academia e nem no mercado.

2. as competências percebidas pelos docentes e profissionais são iguais;

Como o que já foi descrito no objetivo específico d), esta proposição pode ser considerada parcialmente correta, pois há maior concordância nas competências profissionais que nas demais.

3. os profissionais adquirem conhecimentos sobretudo nos cursos superiores das IES;

Os profissionais adquirem maior experiência quando está atuando nas organizações, e menos na faculdade, ou seja, nos cursos superiores das IES, assim, esta afirmação é incorreta, o que reforça a necessidade de melhoria do ensino em relação ao DS nos cursos de administração.

4. há divergência do que se percebe sobre o DS na academia e no mercado.

Em determinados pontos, sim existem divergências, como no caso das competências distintivas e foco, porém nos demais aspectos levantados nesta pesquisa, há poucas divergências entre a academia e o mercado. Neste sentido, esta afirmativa também está parcialmente correta.

De acordo com todas as respostas dadas aos objetivos específicos e também o exame efetuado nas proposições em relação a estarem corretas ou não, foi possível responder à questão de pesquisa: “Qual a relação da percepção das competências necessárias para atuar no Desenvolvimento Sustentável Corporativo pela academia e profissionais no Brasil?”

A relação é distante entre a academia e o mercado, podendo ser evidenciada pelas divergências encontradas no que tange às competências necessárias para atuar no DS nas organizações, e como os “recém-formados” não estão preparados nestas competências. Apesar de os conceitos de DSC coincidirem tanto para a academia como para os profissionais, e também os assuntos abordados pelas disciplinas nos cursos de administração e principais áreas

de atuação destes profissionais estarem diretamente ligados à dimensão ambiental, os pensamentos são semelhantes, mas as práticas são diferentes.

A partir desta resposta obtida pela pesquisa sugeriu-se modelos que podem tentar sanar esta distância que ocorre entre o exercício dos profissionais nas organizações e o que é tratado na academia, assim como o movimento inverso, a academia também auxiliar o desenvolvimento do DS nas organizações.

5.1 Limitações da Pesquisa

Como todo trabalho acadêmico, há várias limitações que impedem afirmações definitivas sobre os assuntos pesquisados, e este trabalho também possuiu algumas, dentre elas, têm-se:

- as análises de documentos, muitas vezes não retratam a realidade, pois nem sempre o que está descrito em documentos pode ser de fato exercido;
- documentos como, por exemplo, as ementas ou planos de ensino podem não estar completas e/ou atualizadas e deixam de ter informações importantes pertinentes a análise desta pesquisa;
- não conhecer as estratégias de ensino e os métodos utilizados, por não ter acesso ao plano de ensino completo, tendo apenas informações contidas em ementas e grades curriculares; assim existe uma dificuldade de se analisar as práticas interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares;
- má interpretação de algumas questões, mesmo tendo sido efetuado o pré-teste em todos os questionários;
- não se pode ter certeza se os questionários foram efetivamente respondido pelos coordenadores, docentes ou profissionais;
- pouca resposta de coordenadores e docentes de cursos signatários do PRME, pois alguns não responderam *e-mails* e também não aceitaram dar atendimento telefônico, não seguindo os princípios do PRME em sua totalidade;
- melhoria na questão referente as competências para se evitar que todas fossem consideradas importantes.

5.2 Sugestão de Pesquisas Futuras

Alguns outros problemas de pesquisa originaram-se a partir desta pesquisa:

1. realizar uma pesquisa de levantamento com os discentes das IES pesquisadas com o intuito de verificar suas percepções sobre o tema e ainda efetuar comparação com os achados desta pesquisa;
2. ampliar a amostra para todas as IES que possuam cursos de administração no Brasil e também em outros países para que se possa efetuar comparações;
3. efetuar uma avaliação por especialistas dos resultados da pesquisa e das propostas de modelo de ensino-aprendizagem do DS nos cursos de administração;
4. realizar pesquisa-ação aplicando as propostas de modelo de ensino-aprendizagem do DS nos cursos de administração.

REFERÊNCIAS

- ABE, Masato. Developments in the concept of corporate social responsibility from corporate social responsibility to corporate sustainability: moving the agenda forward in Asia and the Pacific. **Studies in Trade and Investment**, n. 77, 2013.
- ABREU, M. C. S.; SILVA FILHO, J. C. L. DA; OLIVEIRA, B. C. DE; HOLANDA JÚNIOR, F. L. Perfis estratégicos de conduta social e ambiental: estudos na indústria têxtil nordestina. **Gestão & Produção**, v. 15, n. 1, p. 159-172, jan.-abr. 2008.
- ABREU, M. C. S.; RADOS, G. J. V.; FIGUEIREDO JUNIOR, H. S. As pressões ambientais da estrutura da indústria. *RAE eletrônica*, São Paulo, v. 3, n. 2, dez. 2004.
- ADOMBENT, M.; GODEMANN, J.; MICHELSEN, G. Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 385-402, 2007.
- ADOMBENT, M.; FISHER, D.; GODEMANN, J.; HERZIG C.; OTTE I.; RIECKMAN M.; TIMM J. Emerging areas in research on higher education for sustainable development—management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 1-7, 2014.
- AGENDA 21: Programa de Ação para o Desenvolvimento Sustentável. In: **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, Brasil. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas – ONU, 1992.
- AUSTRALIAN LEARNING & TEACHING COUNCIL – ALTC. **Graduate Skills: Standards of Achievement**. 2010. Disponível em: <http://www.graduateskills.edu.au/wp-content/uploads/2010/08/GraduateSkills_Standards_Collated.docx>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- AMINI, M.; BIENSTOCK, C. C. Corporate sustainability: an integrative definition and framework to evaluate corporate practice and guide academic research. **Journal of Cleaner Production**, v. 76, p. 12-19, 2014.
- ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P., (Orgs). **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10ª ed. Joinville: Univille, 2012.
- BACHA, M. L.; SANTOS, J.; SCHAUN, A. Considerações teóricas sobre o conceito de desenvolvimento sustentável. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 7., Resende-RJ, 2010. **Anais...** Resende: SEGet, 2010.
- BANERJEE, S.B., IYER, E.S., KASHYAP, R.K. Corporate environmentalism: antecedentes and influence of industry type. **Journal of Marketing**, v. 67, p. 106-122, 2003.
- BARBIERI, José Carlos. Educação ambiental e a gestão ambiental em cursos de graduação em administração: objetivos, desafios e propostas. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 6, p. 919-946, 2004.

BARBIERI, J. C.; CAJAZEIRA, J. E. R. **Responsabilidade social empresarial e empresa: da teoria à prática**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTH, M.; RIECKMANN, M. Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. **Journal of Cleaner Production**, v. 26, p. 28-36, 2012.

BARTH, M.; GODEMANN, J. RIECKMANN, M.; STOLTENBERG U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 4, p. 416-430, 2007.

BAUER, R. **Gestão da Mudança: Caos e Complexidade nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

BAUMGARTNER, R. J.; EBNER, D. Corporate Sustainability Strategies: Sustainability Profiles and Maturity Levels. **Sustainable Development**, v. 18, p. 76-89, 2010.

BELGRADE CHARTER. The Belgrade Charter on Environmental Education. **Prospects**, v. 6, n. 1, p. 135-136, 1976.

BENN, S.; MARTIN, A. Learning and change for sustainability reconsidered: A role for boundary objects. **Academy of management learning & education**, v. 9, n. 3, p. 397-412, 2010.

BERTERO, C. **O Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da Interdisciplinaridade. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p.1-26, 2011.

BITENCOURT, C. C. **Gestão de competências e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005

BOMAN, J.; ANDERSSON, U. P. Eco-labelling of courses and programs at University of Gothenburg. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 48-53, 2013.

BONNETT, M. Education for sustainability as a frame of mind. **Environmental Education Research**, n. 8, n. 1, p. 9–20, 2002.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução CNE/CES No. 4, de 13 de Julho de 2005 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. MMA Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Brasília, 28 abr. 1999.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho**: um estudo multinível. 2011. 363f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

BRANDÃO, H. P. et al. Relationships between learning, context and competency: a multilevel study. **Brazilian Administration Review**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, pp. 1-22, Jan./Mar. 2012.

BRYMAN, A. **Research methods and organization studies**. London: Unwin Hyman, 1989.

BRYMAN, A. **Mixed Methods**: Quatro volumes. London: Sage, 2006.

BRUNDTLAND, G. H. **Our Common Future** – Report of the World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press, 1987.

BUARQUE, C.; FERREIRA, L. C.; JACOBI, P. R.; SOBRAL, M. C. S.; SAMPAIO, C. A. C.; FERNANDES, V. A interdisciplinaridade e o enfrentamento aos desafios da sustentabilidade. **Sustentabilidade em Debate**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2014.

BUCHHOLZ, R. A. Principles of Environmental Management: The Greening of Business. 2ª edição. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.

CALLEGARO, M.; MANFREDA, K.L.; VEHOUVAR, V. **Web Survey Methodology**. London: Sage, 2015.

CARNEIRO, S. M. M.; STOLTZ, T.; VESTENA, C.L.B.; NOGUEIRA, V.; PIECZARKA, T.; COSTA, R. R. S.; D'ARÓZ, M. S.; PISKE, F.H.R. Conceptions of Brazilian Undergraduates About the Environment and Environmental Education. **US-China Education Review**, v. 5, n. 2, p. 83-94, 2015.

CARROLL, Archie B. A three-dimensional conceptual model of corporate performance. **Academy of management review**, v. 4, n. 4, p. 497-505, 1979.

CARROLL, Archie B. The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational *stakeholders*. **Business horizons**, v. 34, n. 4, p. 39-48, 1991.

CARROLL, A. B. **A history of corporate social responsibility**. In: Crane, A., McWilliams, A., Matten, M., Moon, J. and Siegel, D. (Org.) The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility, Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 19-46.

CARROLL, Archie B. Corporate social responsibility: The centerpiece of competing and complementary frameworks. **Organizational Dynamics**, v. 44, n. 2, p. 87-96, 2015.

CARROLL, A. B. Carroll's pyramid of CSR: taking another look. **International journal of corporate social responsibility**, v. 1, n. 1, p. 3, 2016.

CEZARINO, Luciana Oranges. **Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em administração**. 2013. 279 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CEZARINO, Luciana Oranges; CORRÊA, Hamilton Luiz. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 16, n. 4, p. 751-784, 2015.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**, São Paulo Ática, 1999

CHOUHAN, V. S.; SRIVASTAVA, S. Understanding Competencies and Competency Modeling—A Literature Survey. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 16, n. 1, p. 14-22, 2014.

CHRISTMANN, P.; TAYLOR, G. Globalization and the Environment: Determinant of Firm-Self Regulation in China. **Journal of International Business Studies**, v. 32, n. 3, p. 439-458, 2001.

CINTRA, J. C. A. **Reinventando a aula expositiva**. São Carlos: Editora Compacta, 2012.

CLARO, P. B. O; CLARO, D. P.; AMÂNCIO, R. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 4, p. 289-300, out./nov./dez. 2008.

COELHO, F. S. **Educação Superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil**. 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Administração Pública)-Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

COFFMAN, M.; UMEMOTO, K. The triple-bottom-line: framing of trade-offs in sustainability planning practice. **Environment, Development and Sustainability**, v. 12, n. 5, p. 597-610, 2009.

PITTON, S. E.C. Prejuízos ambientais do consumo sob a perspectiva geográfica. In: CORTEZ, ATC., and ORTIGOZA, SAG., orgs. **Da produção ao consumo: impactos socioambientais no espaço urbano** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 91-110. Disponível em:<<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

CRESWELL, J. W. **Research Design: qualitative and quantitative methods**. 3. ed. London: Sage, 2009.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

DAUSTER, Tânia. **Um saber de fronteira** – entre a antropologia e a educação. In: Antropologia e educação: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DAWE, Gerald; JUCKER, Rolf; MARTIN, Stephen. Sustainable development in higher education: current practice and future developments. **A report to the Higher education Academy, York (UK). 2005**. Disponível em: <<http://thesite.eu/sustdevinHEfinalreport.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

DEUS, R. M.; VIEIRA, K. R. O.; LEITE, A. E.; JABBOUR, C. J. C. The journey to sustainable universities: insights from a Brazilian experience. **International Journal of Business Excellence**, v. 8, n. 2, p. 146-159, 2015.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DE HAAN, Gerhard. The BLK ‘21’ programme in Germany: a ‘Gestaltungskompetenz’-based model for Education for Sustainable Development. **Environmental Education Research**, v. 12, n. 1, p. 19-32, 2006.

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

DEMO, P. **Introdução à metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DICIONÁRIO Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em 10 nov. 2017.

DUBOIS, D.; ROTHWELL, W. **Competency-Based Human Resource Management: Discover a New System for Unleashing the Productive Power of Exemplary Performers**. Nicholas Brealey Publishing, 2004.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue française de gestion**, n. 1, p. 261-292, 2006.

EGRI, C.; PINFIELD, L. As organizações e a biosfera: ecologia e meio ambiente. In: CLEGG, S.; HARD, C.; NORD, W. (Org.) **Handbook de estudos organizacionais**. Vol. 1, São Paulo: Atlas, 1998. p. 363-399

ELKINGTON, J.; TRISOGLIO, A. Developing Realistic Scenarios for Environment: Lessons from Brent Spar. **Long Range Planning**, v.29, n.6, p 762-769, 1996.

ELKINGTON, J. **Cannibals with forks: The Triple Bottom Line of the 21st century**. Oxford: Capstone, 1999.

ECO-MANAGEMENT AND AUDIT SCHEME (EMAS). **From ISO 14001 to EMAS: mind the gap**. 2014. Disponível em: <http://www.emas.de/fileadmin/user_upload/06_service/PDF-Dateien/UGA_Infosheet_From-ISO-14001-to-EMAS.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

FERRARO, A.R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr., 2012.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, Maria T. L.; MILLS, J. Construindo o diálogo entre competência, recursos e desempenho organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 4, p. 1-18, 2006.

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; CARLETTO, D. L. Ambientalização nas Instituições de Educação Superior: reflexões do IV Seminário Sustentabilidade na Universidade. In: RUSCHEINSKY, Aloísio; GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; LEME, Patrícia Cristina Silva; RANIERI, Victor Eduardo Lima; DELITTI, Welington Braz Carvalho. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 337-349.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FLEURY, M. T. L.; OLIVIERA JR., M. de M. (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FORZA, C. Survey research in operations management: a process-based perspective. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 152-194, 2002.

FREEMAN, R. E. **Strategic Management: a stakeholders Approach**. Cambridge University Press: Cambridge, 2010.

FREEMAN, R.E., HARRISON, J.S., WICKS, A.C. **Managing for Stakeholders**: Survival, Reputation, and Success. Yale University Press: New Haven, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GENG, Yong et al. Creating a “green university” in China: a case of Shenyang University. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, p. 13-19, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gil, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GILBERT, T. F. **Human competence**: Engineering worthy performance. John Wiley & Sons, 2007.

GLAVIC, P.; LUKMAN, R. Review of sustainability terms and their definitions. **Journal of Cleaner Production**, v. 15, p. 1875-1885, 2007.

GODARTH, K. A. L.; OLIVEIRA, S. F.; COMUNELLO, A. L.; CACIAMANI, C. O ensino da sustentabilidade nos cursos superiores de Administração no sudoeste do Paraná. **Synergismus scyentifica** UTFPR, Pato Branco, v. 06, n. 01, 2011.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; TEODÓSIO, A.S.S.; CARVALHO, S.; SILVA, H. M. R. Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de administração. **RAE-eletrônica**, v. 8, n. 1, p. 1, 2009.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B.; CRUZ, M. T. S. Desafios (e dilemas) para inserir “Sustentabilidade” nos currículos de administração: um estudo de caso. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 119-153, 2013.

GOWER, P. **African universities’ united response to climate change**, Mail & Guardian Online 24 June 2009. Disponível em: <<http://mg.co.za/article/2009-06-24-african-universities-united-response-to-climate-change>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

GREENE, J. C. **Mixed methods in social inquiry**. São Francisco: Jossey-Bass, 2007.

GUERRA, A.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, n. 3, p. 109-126, 2014.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALLSTEDT, S.; NY, H.; ROBERT, K. H.; BROMAN, G. An approach to assessing sustainability integration in strategic decision systems for product development. **Journal of Cleaner Production**, v. 18, p. 703-712, 2010.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo Futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus: 1995.

HANNING, A.; ABELSON, A. P.; LUNDQUIST, U.; SVANSTRÖM, M. Are we educating engineers for sustainability? Comparison between obtained competences and Swedish industry’s needs. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, n. 3, p. 305-320, 2012.

HEIKKURINEN, P.; BONNEDAHN, K. J. Corporate responsibility for sustainable development: a review and conceptual comparison of market-and stakeholder-oriented strategies. **Journal of Cleaner Production**, v. 43, p. 191-198, 2013.

HESELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. Educating Change Agents for sustainability projects for deep learning initiatives. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 24-36, 2014.

HOLLIDAY, Scot. An Interview With Chad Holliday,(Former) CEO & Chairman, DuPont The Relationship Between Sustainability Education and Business. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 532-541, 2010.

HOLMBERG, J. et al. Embedding sustainability in higher education through interaction with lecturers: Case studies from three European technical universities. **European Journal of Engineering Education**, v. 33, n. 3, p. 271-282, 2008.

HUANG, S. K.; WANG, Y. A comparative study of sustainability management education in China and the USA. **Environmental Education Research**, v. 19, n. 1, p. 64-80, 2013.

INATITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA - INEP. **E-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA – IBGC. Disponível em:< <http://www.ibgc.org.br/index.php/governanca/governanca-corporativa>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). **Environmental management**: The ISO 14000 family of International Standards. 2009. Disponível em:< http://www.iso.org/iso/theiso14000family_2009.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

JABBOUR, C.J.C. **Contribuição da gestão de recursos humanos para a evolução da gestão ambiental empresarial**: survey e estudo de múltiplos casos. 2007. 166 f. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

JABBOUR, C. J. C.; SANTOS, F. C. A. JABBOUR, The evolution of environmental management within organizations: toward a common taxonomy. **Environmental Quality Management**, v. 16, n. 2, p. 43-59, 2006.

JABBOUR, C. J. C.; SARKIS, J.; JABBOUR, A. B. L. S. Understanding the process of greening of Brazilian business schools. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, p. 25-35, 2013.

JABBOUR, C. J. C.; OLIVEIRA, J. H. C. Challenges of teaching corporate environmental management in Brazil. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 7, n. 2, p. 185-191, 2013.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 21-50, 2011.

JONES, P.; TRIER, C. J.; RICHARDS, J. P. Embedding education for sustainable development in higher education: A case study examining common challenges and opportunities for undergraduate programmes. **International Journal of Educational Research**, v. 47, n. 6, p.341–350, 2008.

KAGAWA, Fumiyo. Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 8, n. 3, p. 317-338, 2007.

KASIMOV, N. S.; MALKHAZOVA, S. M.; ROMANOVA, E. P. Environmental education for sustainable development in Russia. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 29, n. 1, p. 49-59, 2005.

KIRSCHBAUM, C. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 82, jun. 2013.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LABUSCHAGNE, C.; BRENT, A.C.; VAN ERCK, R.P.G. Assessing the sustainability performances of industries. **Journal of Cleaner Production**, v. 13, p. 373-385, 2005.

LACERDA, C. C. O.; SILVA, L. B.; SILVA, N. E. F.; SOUZA, S. M. A. Temática Ambiental nos Currículos de Ensino dos Cursos de Administração das Instituições de Ensino Superior do Estado da Paraíba. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade: GeAS**, v. 3, n. 1, p. 28-42, 2014.

LAMBRECHTS, W. et al. The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 65-73, 2013.

LAURING, J.; THOMSEN, C. Collective ideals and practices in sustainable development: managing corporate identity. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, v. 16, p. 38-47, 2009.

LAUFER, W. S. Social accountability and corporate greenwashing. **Journal of Business Ethics**, v. 43, n. 3, p. 253–261, 2003.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2003.

LEITE, L. R.; ARAUJO, J. B.; MARTINS, R. A. Sustentabilidade como direcionador de evolução dos sistemas de medição de desempenho. **Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 1, n.1, p. 35-50, 2011.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim; LAROSE, François. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement: analyse de résultats de deux recherches. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 41, n. 2, 2007.

LELÉ, S. M. Sustainable Development: A Critical Review. **World Development**, v. 19, n. 6, p. 607-621, 1991.

LINNENLUECKE, M.; GRIFFITHS, A. Corporate sustainability and organizational culture. **Journal of World Business**, v. 45, p. 357-366, 2010.

LONGMAN dictionary of contemporary English. 2016. Disponível em:< <http://www.ldoceonline.com/>>. Acesso em 03 out. 2016.

LÖWZ, M. **Ideologias e ciência social**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

LOZANO, R.; CEULEMANS, K.; ALONSO-ALMEIDA, M.; HUISINGH, D.; LOZANO, F. J.; WAAS, T.; LAMBRECHTS, W.; LUKMAN, R.; HUGÉ, J. A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. **Journal of Cleaner Production**, v. 108, Part A, p. 1-18, 2015.

LOZANO, R.; LOZANO, F.J.; MULDER, K.; HUISINGH, D; WAAS, T. Advancing higher education for sustainable development: international insights and critical reflections. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 3-9, 2013.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, R. **Metodologia da Investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MASCARENHAS, M. P.; SILVA, W. A. C. Educação Para Sustentabilidade: A Formação da Nova Geração de Administradores nas IES da RMBH. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, 2., SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SINGEP e S2IS, 2013a.

MASCARENHAS, M. P.; SILVA, W. A. C. Triple Bottom Line da Sustentabilidade: Uma Análise em Empresas Nacionais Produtoras de Óleos e Gorduras. Reunir – **Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 3, n. 1, p. 62-79, 2013b.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MAX-NEEF, M. A. Foundations of transdisciplinarity. **Ecological Economics**, v. 53, n. 1, p.5-16, 2005.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for" intelligence." **American psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1, 1973.

MEBRATU, D. Sustainability and Sustainable Development: Historical and Conceptual Review. **Environmental Impact Assessment Review**, New York, v. 18, n. 6, p. 493-520, 1998.

MIRABILE, R. J. Everything You Wanted to Know About Competency Modeling. **Training & Development**, v. 51, n. 8, p. 73 – 77, 1997.

MIRANDA, R. A. M.; OLIVEIRA, S. V. W. B; MIRANDA, C. S. Abordagens dos cursos de Administração no Estado de São Paulo em relação ao ensino do Desenvolvimento Sustentável. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO EMPRESARIAL E MEIO AMBIENTE, 16., São Paulo, nov. 2014. **Anais do XVI ENGEMA**. São Paulo, 2014.

MILLS, J., PLATTS, K., BOURNE, M., RICHARDS, H. **Strategy and performance**: competing through competences. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Safári da estratégia*. Bookman Editora, 2010.

MONTGOMERY, D.M. Ecoefficiency in Consumer Products. **Philosophical Transactions: Mathematical, Physical and Engineering Sciences**, n. 355, 1405 – 1414, 1997.

MOURA-LEITE, Rosamaria C.; PADGETT, Robert C. Historical background of corporate social responsibility. **Social Responsibility Journal**, v. 7, n. 4, p. 528-539, 2011.

MUIJEN, H. Integrating value education and sustainable development into a Dutch university curriculum. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 21-32, 2004.

MULDER, K. F.; SEGALÀS, J.; FERRER-BALAS, D. How to educate engineers for/in sustainable development. Ten years of discussion, remaining challenges. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, n. 3, p. 211-218, 2012.

MUNCK, L.; GALLELI, B.; SOUZA, R. B. Competências para a sustentabilidade organizacional: a proposição de um framework representativo do acontecimento da ecoeficiência. **Produção**, v. 23, n. 3, p. 652-669, jul./set. 2013.

NAEEM, M.; NEAL, M. Sustainability in business education in the Asia Pacific region: a snapshot of the situation. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 60-71, 2012.

NICOLINI, A. M. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil. **Revista ANGRAD**, v. 4, n. 1, p. 3-17, 2003.

NICOLESCU, B.; A Evolução Transdisciplinar a Universidade: Condição para o Desenvolvimento Sustentável. 2012. Disponível em: < <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php> >. Acesso em: 30 jan. 2017.

PANTAZI F.; STANCIU J. A. Environmental Accounting. In: Environmental Accounting and Sustainable Development Indicators - 2009. Praga, 2009. **Anais** Praga, 2009.

PELEIAS, I. R. **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida. Penso Editora, 2013.

PETRINI, M.; POZZEBON, M. Integrating Sustainability into Business Practices: Learning from Brazilian Firms. **Brazilian Administration Review**, v.7, n. 4, p. 362-378, Oct./Dec. 2010.

PIATO, R. S.; ALVES REZENDE, M. I.; LEHFELD, L. S.; FAJARDO, R. S.; ALVES REZENDE, M. C. R. Educação para o desenvolvimento sustentável: o papel da Universidade. **Archives of Health Investigation**, v. 3, n. 6, 2014.

- PIL, F. K.; ROTHENBERG, S. Environmental performance as a driver of superior quality. **Production & Operations Management**, v. 12, n. 3, p. 404–415, 2003.
- PINTO, V. R. R.; MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p. 1-28, 2012.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Licenciatura em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3 -15, mar. 2005.
- PORTER, M. E., KRAMER, M. R. Strategy and society. The link between competitive advantage and corporate social responsibility. **Harvard business review**, v.84, n.12, p.78-92, 2006.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.
- PRICE WATERHOUSE COOPERS (PWC) **The Long View**: How will the global economic order change by 2050? Disponível em:< <https://www.pwc.com/gx/en/world-2050/assets/pwc-the-world-in-2050-full-report-feb-2017.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.
- QUENTAL, N.; LOURENÇO, J. M.; SILVA, F. N. Sustainability: characteristics and scientific roots. **Environment, Development and Sustainability**, v. 13, n. 2, p. 257-276, 2011.
- RALPH, M.; STUBBS, W. Integrating environmental sustainability into universities. **Higher Education**, v. 67, n. 1, p. 71-90, 2014.
- RAMUS, C. A. When are corporate environmental policies a form of greenwashing? **Business and Society**, v. 44, n. 4, p. 377–414, 2005.
- REED, M. Teorização Organizacional: Um campo historicamente contestado In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 1. São Paulo: Atlas, 2004. Capítulo 1.
- RENEX - Rede Nacional de Extensão. **Política nacional de extensão universitária**. 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.
- RIBEIRO, M. de S. **Contabilidade ambiental**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009
- RIECKMANN, Marco. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? **Futures**, v. 44, n. 2, p. 127-135, 2012.
- RODRIGUES, C. A. **Entenda por que as boas práticas de governança corporativa podem ser seu diferencial de vendas**. 2012. Disponível em:< <https://endeavor.org.br/boa-governanca-corporativa-atrai-grandes-clientes/>>. Acesso em: 06 jan. 2017.
- ROORDA, N. **Sailing on the winds of change**: The Odyssey to Sustainability of the Universities of Applied Sciences in the Netherlands. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Applied Sciences, Maastricht University, Maastricht, 2010. Disponível em:

<<http://pub.maastrichtuniversity.nl/17d43ff5-999f-400d-8387-c84dad04aad4>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

RUSINKO, C. A. Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 507-519, 2010.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. Key competencies for a successful life and well-functioning society. Hogrefe Publishing, 2003.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel: Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), 1993.

SACHS, I. **Rumo à Ecosocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008.

SAUERBRONN, F. F.; SAUERBRONN, J. F. R.; PAULA, J. Uma discussão acerca dos fundos de investimento éticos à luz da literatura de responsabilidade social empresarial—considerações e proposta de agenda de pesquisas. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 4, n. 1, 2009.

SAVITZ, A.W.; WEBER, K. **A empresa sustentável**: o verdadeiro sucesso é o lucro com responsabilidade social e ambiental. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

SAVANICK, S.; STRONG, R.; MANNING, C. Explicitly linking pedagogy and facilities to campus sustainability: lessons from Carleton College and the University of Minnesota. **Environmental Education Research**, v. 14, n. 6, p. 667-679, 2008.

SEARCY, C. Updating corporate sustainability performance measurement systems. **Measuring Business Excellence**, v. 15, n. 2, p. 44-56, 2011.

SEIFFERT, M. E. B. **Gestão Ambiental**: instrumento, esferas de ação e educação ambiental. São Paulo: Atlas, 2010.

SEURING, S.; MULLER, M. From Literature Review to a conceptual framework for sustainable supply chain management. **Journal of Cleaner Production**, v. 16, p. 1699-1710, 2008.

SCHOENHERR, T. The role of environmental management in sustainable business development: A multi-country investigation. **International Journal of Production Economics**, v. 140, n. 1, p. 116-128, Nov. 2012.

SILVA, M. E; CORREA, A. P. M.; SANTOS, C. F. O.; COSTA, A. C. V. Estratégia Socioambiental Empresarial: Adaptando a Lógica do Modelo Estrutura-Conduto-Performance a um novo perfil organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 31., Belo Horizonte-MG, 2011. **Anais...** Belo Horizonte: ENEGEP, 2011.

SILVA, M. E.; 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.

SIKDAR, S. K. Sustainable Development and Sustainability Metrics. **AIChE Journal**, v. 49, n. 8, p. 1928-1932, 2003.

SLAPER, T. F.; HALL, T. J. The Triple Bottom Line: What Is It and How Does It Work? Indiana Business Research Center, 2011. Disponível em: <<http://www.ibrc.indiana.edu/ibr/2011/spring/article2.html>>. Acesso em: 24 set. 2014.

SOUZA, R B. **O alinhamento entre sustentabilidade e competências em contexto organizacional**. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SPOSITO, M. P: Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

SPRINGETT, D. Education for sustainability in the business studies curriculum: Ideological struggle. In: JONES, P.; SELBY, D.; STERLING, S. **Sustainability education: Perspectives and practice across higher education**. New York: Earthscan, 2010. p. 75-92.

STARIK, M; RANDS, G.; MARCUS, A. A.; CLARK, T. S. From the guest editors: In search of sustainability in management education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 377-383, 2010.

SCHWARTZ, M. S.; CARROLL, A. B. Corporate social responsibility: A three-domain approach. **Business ethics quarterly**, v. 13, n. 04, p. 503-530, 2003.

TALBOT, D.; BOIRAL, O. Can we trust corporates GHG inventories? An investigation among Canada's large final emitters. **Energy Policy**, v. 63, p. 1075-1085, 2013.

TAUCHEN, J.; BRANDLI, L. L. A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. **Gestão & Produção**, v. 13, n. 3, p. 503-515, 2006.

TELLES, B. M. **Integrando a sustentabilidade na formação de administradores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo, 2011.

TELLES, B. M.; GUEVARA, A. J. H. Interdisciplinaridade: facilitadora da integração da sustentabilidade no Ensino Superior. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-42, out. 2011.

THE ASPEN INSTITUTE. Center for Business Education. 2015. Disponível em: <<http://www.aspeninstitute.org/policy-work/business-society/center-business-education>>. Acesso em: 06 novembro 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

TUCKER, S. A.; COFSKY, K. M. Competency-based pay on a banding platform. **ACA Journal**, Spring, v. 3, n. 1, 1994.

UMBACH, Paul D. Web surveys: Best practices. **New Directions for Institutional Research**, v.2004, n.121, p.23-38, 2004.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. **Education for Sustainable Development Information Brief**. 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/tlsf/extras/img/DESDbriefWhatisESD.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. **Education for Sustainable Development**. 2009-2014. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/>>. Acesso em: 04 maio 2015.

UNESCO. **United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: Draft International Implementation Scheme**. Paris: UNESCO, 2004.

U.S. SECURITIES AND EXCHANGE COMMISSION (SEC). **Sarbanes-Oxley**

Act of 2002. 2002. Disponível em:< <https://www.sec.gov/about/laws/soa2002.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

VACHON, S.; KLASSEN, R. Environmental management and manufacturing performance: the role of collaboration in the supply chain. **International Journal of Production Economics**, v. 111, p. 299-315, 2008.

VAN MARREWIJK, M. Concepts and definitions of CSR and corporate sustainability: between agency and communion. **Journal of Business Ethics**, v. 44, 95-105, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VELLANI, C. L.; RIBEIRO, M. de S. Sistema contábil para gestão da ecoeficiência empresarial. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 20, n. 49, p. 25-43, 2009.

VERFAILLIE, H. A.; BIDWELL, R. Measuring eco-efficiency: a guide to reporting company performance. **World Business Council for Sustainable Development**, 2000. Disponível em:< <https://www.gdrc.org/sustbiz/measuring.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERHULST, E.; LAMBRECHTS, W. Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective. **Journal of Cleaner Production**, v.106, p. 189-204, 2015.

VON DER HEIDT, T.; LAMBERTON, G.; WILSON, E. **Moving towards education for sustainability: to what extent does the SCU Bachelor of Business curriculum reflect the sustainability paradigm shift?** 2012. Disponível em:

<http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=tania_vonderheidt>. Acesso em: 26 maio 2015.

WADDOCK, S. Parallel universes: Companies, academics, and the progress of corporate citizenship. **Business and society Review**, v. 109, n. 1, p. 5-42, 2004.

WALKER H.; DI SISTO, L.; MCBAIN, D. Drivers and barriers to environmental supply chain management practices: Lessons from the public and private sectors. **Journal of Purchasing & Supply Management**, v. 14, p. 69–85, 2008.

WALS, A. E. J. Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 8-15, 2014.

WALS, A. E.; BLEWITT, J. Third wave sustainability in higher education: Some (inter) national trends and developments. In: JONES, P; SELBY, D.; STERLING, S. (Org.) **Sustainability Education: Perspectives and Practices across Higher Education**. London: Earthscan, 2010. p. 55-74.

WOOD, Donna J. Corporate social performance revisited. **Academy of management review**, v. 16, n. 4, p. 691-718, 1991.

WU, Y. J.; HUANG, S.; KUO, L.; WU, W. Management Education for Sustainability: A Web-Based Content Analysis. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 520–531, 2010.

XAVIER, A. P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, n. 44, p. 293-307, abr.-jun, 2012.

YANG, M. G.; HONG, P.; MODI, S. B. Impact of lean manufacturing and environmental management on business performance: An empirical study of manufacturing firms. **International Journal of Production Economics**, v. 129, p. 251-261, 2011.

ZARIFIAN, P. **Le modèle de la compétence**. Wolters Kluwer France, 2004.

ZEEGERS, Yvonne; FRANCIS CLARK, Ian. Students' perceptions of education for sustainable development. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 242-253, 2014.

APÊNDICE A – CARTA ENVIADA POR EMAILS AOS COORDENADORES DE CURSO

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo

Departamento de Administração

Ribeirão Preto, 02 de março de 2017.

Prezados Coordenadores do Curso de Administração,

Declaro que a Aluna Raissa Alvares de Matos Miranda é aluna e pesquisadora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações (PPGAO) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEARP/USP), sob minha orientação. Nós desenvolvemos uma pesquisa sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, e selecionamos Instituições com excelência nos cursos de Administração no Brasil, sendo assim sua instituição faz parte de nossa amostra.

Neste sentido, venho a solicitar algumas informações:

- Grade curricular do curso
- Ementas das disciplinas relacionadas aos conteúdos de desenvolvimento sustentável/sustentabilidade; gestão ambiental; responsabilidade social, entre outras que tragam conteúdos relacionados a estes.
- Contato (e-mail e telefone) dos professores que lecionam disciplinas ou que desenvolvam projetos e trabalho relacionados ao Desenvolvimento Sustentável/sustentabilidade; gestão ambiental; responsabilidade social, entre outras que tragam conteúdos relacionados a estes.

Nem a instituição e nem os professores ou coordenação serão identificados na pesquisa.

Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Profa. Dra. Sonia Valle Walter Borges de Oliveira
Chefe do Departamento do Curso de Administração da FEARP/USP
Docente e Pesquisadora do PPGA - FEARP/USP

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS

Profissionais – Competências Para a Sustentabilidade

A gestão da sustentabilidade é um dos assuntos de grande preocupação nas organizações. Desta forma, esta pesquisa visa entender a percepção dos profissionais que trabalham na área de sustentabilidade/desenvolvimento sustentável/responsabilidade social em relação às competências necessárias para atuar na gestão da sustentabilidade.

Há 32 perguntas neste questionário

Caracterização do respondente e da Organização

[] Sexo *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Masculino
☐ Feminino

[] Graduação (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
☐ Engenharia de Produção
☐ Outras engenharias
☐ Gestão Ambiental
☐ Economia

☐ Outra Formação, Qual?

[] Qual sua formação de Especialização/MBA? (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Não tenho
☐ Administração e afins
☐ Engenharia de Produção
☐ Gestão Ambiental

☐ Outra formação, qual?

[] Possui Mestrado? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim, completo
☐ Sim, em andamento
☐ Não tenho

[] Qual a área de seu mestrado em andamento ou completo (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim, completo' ou 'Sim, em andamento' na questão '4 [mestr]' (Possui Mestrado?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
☐ Engenharia de Produção
☐ Gestão Ambiental

☐ Outra formação, qual?

[] Possui Doutorado? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim, completo
☐ Sim, em andamento
☐ Não tenho

[]Qual a área de seu doutorado em andamento ou completo (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim, completo' ou 'Sim, em andamento' na questão '6 [douto]' (Possui Doutorado?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
- ☐ Engenharia de Produção
- ☐ Gestão Ambiental
- ☐ Outra formação, qual?

[]Você atua como consultor independente para outras organizações? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim
- ☐ Não

[]Cargo ocupado na empresa *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Nome do Setor / Departamento que trabalha *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]No setor/departamento onde trabalha, a sua principal atuação é: *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Ambiental
- ☐ Social
- ☐ Econômica
- ☐ Outros

[]Na sua atividade de consultoria, a principal área de atuação é: *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Ambiental
- ☐ Social
- ☐ Econômica
- ☐ Outros

[]

Qual a posição da área de Sustentabilidade/Desenvolvimento sustentável no organograma da empresa?

<p>No mesmo nível que os demais departamentos</p>	<p>Assessoria à diretoria</p>
<p>Entre a diretoria e os demais departamentos</p>	<p>☐ Apoio à Presidência</p>

*

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ No mesmo nível que os demais departamentos
☐ Assessoria à diretoria
☐ Entre a diretoria e os demais departamentos
☐ Apoio à Presidência
☐ Outra forma, qual?

[] A partir da principal posição da área de sustentabilidade, qual sua posição na hierarquia?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sou o principal
☐ Estou abaixo do principal
☐ Estou duas posições abaixo do principal
☐ Estou mais que duas posições

[] Sua experiência profissional na área de Sustentabilidade/Desenvolvimento sustentável/Responsabilidade Social é de quantos anos? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 2 anos
☐ Mais de 2 até 5 anos
☐ Mais de 5 até 10 anos
☐ Mais de 10 até 15 anos
☐ Mais de 15 anos

[] Supondo uma escala de 100%, indique os percentuais que cada uma das opções listadas a seguir, geraram seu conhecimento em relação ao desenvolvimento sustentável/sustentabilidade/responsabilidade social *

Por favor, coloque sua(s) resposta(s) aqui:

Faculdade	<input type="text"/>
Trabalho	<input type="text"/>
Curso e treinamentos	<input type="text"/>
Auto aprendizado	<input type="text"/>

[] Principal Setor e ramo de atuação: se ficar em dúvida por verificar em <http://cnae.ibge.gov.br/?view=estrutura> *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ AGRICULTURA, PECUÁRIA, PRODUÇÃO FLORESTAL, PESCA E AQUICULTURA
☐ INDÚSTRIAS EXTRATIVAS
☐ INDÚSTRIAS DE TRANSFORMAÇÃO
☐ ELETRICIDADE E GÁS
☐ ÁGUA, ESGOTO, ATIVIDADES DE GESTÃO DE RESÍDUOS E DESCONTAMINAÇÃO
☐ CONSTRUÇÃO
☐ COMÉRCIO: REPARAÇÃO DE VEÍCULOS AUTOMOTORES E MOTOCICLETAS
☐ TRANSPORTE, ARMAZENAGEM E CORREIO
☐ ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO
☐ INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
☐ ATIVIDADES FINANCEIRAS, DE SEGUROS E SERVIÇOS RELACIONADOS
☐ ATIVIDADES IMOBILIÁRIAS
☐ ATIVIDADES PROFISSIONAIS, CIENTÍFICAS E TÉCNICAS
☐ ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E SERVIÇOS COMPLEMENTARES
☐ ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DEFESA E SEGURIDADE SOCIAL
☐ EDUCAÇÃO
☐ SAÚDE HUMANA E SERVIÇOS SOCIAIS
☐ ARTES, CULTURA, ESPORTE E RECREAÇÃO
☐ OUTRAS ATIVIDADES DE SERVIÇOS
☐ SERVIÇOS DOMÉSTICOS
☐ ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OUTRAS INSTITUIÇÕES EXTRATERRITORIAIS

[] Principal Setor e ramo de atuação em que faz consultoria: se ficar em dúvida por verificar em <http://cnae.ibge.gov.br/?view=estrutura> *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- ☐ AGRICULTURA, PECUÁRIA, PRODUÇÃO FLORESTAL, PESCA E AQUICULTURA
- ☐ INDÚSTRIAS EXTRATIVAS
- ☐ INDÚSTRIAS DE TRANSFORMAÇÃO
- ☐ ELETRICIDADE E GÁS
- ☐ ÁGUA, ESGOTO, ATIVIDADES DE GESTÃO DE RESÍDUOS E DESCONTAMINAÇÃO
- ☐ CONSTRUÇÃO
- ☐ COMERCIO; REPARAÇÃO DE VEÍCULOS AUTOMOTORES E MOTOCICLETAS
- ☐ TRANSPORTE, ARMAZENAGEM E CORREIO
- ☐ ALOJAMENTO E ALIMENTAÇÃO
- ☐ INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
- ☐ ATIVIDADES FINANCEIRAS, DE SEGUROS E SERVIÇOS RELACIONADOS
- ☐ ATIVIDADES IMOBILIÁRIAS
- ☐ ATIVIDADES PROFISSIONAIS, CIENTÍFICAS E TÉCNICAS
- ☐ ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E SERVIÇOS COMPLEMENTARES
- ☐ ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DEFESA E SEGURIDADE SOCIAL
- ☐ EDUCAÇÃO
- ☐ SAÚDE HUMANA E SERVIÇOS SOCIAIS
- ☐ ARTES, CULTURA, ESPORTE E RECREAÇÃO
- ☐ OUTRAS ATIVIDADES DE SERVIÇOS
- ☐ SERVIÇOS DOMÉSTICOS
- ☐ ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OUTRAS INSTITUIÇÕES EXTRATERRITORIAIS

[] Qual o Estado da empresa? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Acre
- ☐ Alagoas
- ☐ Amapá
- ☐ Amazonas
- ☐ Bahia
- ☐ Ceará
- ☐ Distrito Federal
- ☐ Espírito Santo
- ☐ Goiás
- ☐ Maranhão
- ☐ Mato Grosso
- ☐ Mato Grosso do Sul
- ☐ Minas Gerais
- ☐ Pará
- ☐ Paraíba
- ☐ Paraná
- ☐ Pernambuco
- ☐ Piauí
- ☐ Rio de Janeiro
- ☐ Rio Grande do Norte
- ☐ Rio Grande do Sul
- ☐ Rondônia
- ☐ Roraima
- ☐ Santa Catarina
- ☐ São Paulo
- ☐ Sergipe
- ☐ Tocantins

[] Número de funcionários da empresa *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 20
- ☐ De 21 a 50
- ☐ De 51 a 100
- ☐ De 101 a 250
- ☐ De 251 a 500
- ☐ De 501 a 1.000
- ☐ De 1000 a 2500
- ☐ De 2500 a 5000
- ☐ Mais de 5000

[]**Número de funcionários da consultoria.****Se a consultoria for nacional considerar o número de funcionários em todo o país. ***

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '8 [consultor]' (Você atua como consultor independente para outras organizações?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 5
- ☐ de 6 a 10
- ☐ de 11 a 20
- ☐ de 21 a 50
- ☐ de 51 a 100
- ☐ de 100 a 500
- ☐ mais de 500

[] O capital da empresa é principalmente *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Nacional
- ☐ Internacional
- ☐ Joint venture

[] Qual a principal nacionalidade do capital estrangeiro de sua organização? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Joint venture' ou 'Internacional' na questão '22 [capital]' (O capital da empresa é principalmente)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[] Qual a principal formação de graduação dos profissionais contratados na área em que você atua? *

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- ☐ Administração
- ☐ Engenharia de Produção
- ☐ Outras engenharias
- ☐ Gestão Ambiental
- ☐ Economia
- ☐ Outras formações:

[] Além da atividade profissional, você atua na docência ministrando disciplinas relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim
- ☐ Não

Competências foco - Refere-se às atividades mais importantes para a organização, as quais são essenciais para sua sobrevivência e centrais para sua estratégia (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou Sustentabilidade, em relação à inter-relação das dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de possuí-las no exercício de sua função. (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância). Em seguida responda “como os profissionais recém formados chegam à organização com esta competência”.

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo parcialmente	(3) Não concordo/nem discordo	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente	Totalmente preparados	Parcialmente preparados	Não preparados
Ter capacidade de criar meios de Incentivar a prática da Eco-eficiência nos vários departamentos da organização.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de auxiliar projetos de produtos que gerem menos impactos no ambiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auxiliar a Escolha de fornecedores por meio de critérios sustentáveis e não apenas financeiros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de incentivar o departamento de recursos humanos a criar meios para que os colaboradores participem de sugestões e decisões acerca do desenvolvimento sustentável.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de auxiliar na elaboração e interpretação de indicadores que reflitam as questões sociais da organização: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável, regimes opressivos entre outros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elaborar documentos de práticas realizadas nas ações de sustentabilidade	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elaborar relatórios aos stakeholders: econômico, social e ambiental.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dar suporte à Auditoria (em relação às questões ambientais, sociais e financeiras)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ter conhecimento de certificações, tais como ISO 14000, EMAS, OHSAS 18000	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de dar suporte a elaboração do GRI	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de prover informações de forma transparente e tempestiva aos stakeholders, praticando a governança corporativa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[]Se quiser complementar suas respostas com qualquer outra informação que julgar relevante, utilize este espaço.

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Caso queira receber os resultados da pesquisa deixe seu email

Por favor, coloque sua resposta aqui:

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A gestão da sustentabilidade/desenvolvimento sustentável/responsabilidade social é um dos assuntos de grande preocupação nas organizações. Desta forma, esta pesquisa visa entender a percepção dos coordenadores do curso de administração em relação à abordagem destes conteúdos no curso.

Há 19 perguntas neste questionário

Caracterização do coordenador e da instituição

[] Sexo *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Masculino
☐ Feminino

[] Graduação (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
☐ Engenharia de Produção
☐ Outras engenharias
☐ Gestão Ambiental
☐ Economia
☐ Outra Formação, Qual?

[] Qual sua formação de Especialização/MBA? (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Não tenho
☐ Administração e afins
☐ Engenharia de Produção
☐ Gestão Ambiental
☐ Outra formação, qual?

[] Possui Mestrado? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim, completo
- ☐ Sim, em andamento
- ☐ Não tenho

[] Qual a área de seu mestrado em andamento ou completo (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim, em andamento' ou 'Sim, completo' na questão '4 [mestr]' (Possui Mestrado?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
- ☐ Engenharia de Produção
- ☐ Gestão Ambiental
- ☐ Outra formação, qual?

[] Possui Doutorado? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim, completo
- ☐ Sim, em andamento
- ☐ Não tenho

[] Qual a área de seu doutorado em andamento ou completo (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim, em andamento' ou 'Sim, completo' na questão '6 [douto]' (Possui Doutorado?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
- ☐ Engenharia de Produção
- ☐ Gestão Ambiental
- ☐ Outra formação, qual?

[] Qual o Estado da Instituição de Ensino Superior (IES) em que atua como coordenador? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Acre
- ☐ Alagoas
- ☐ Amapá
- ☐ Amazonas
- ☐ Bahia
- ☐ Ceará
- ☐ Distrito Federal
- ☐ Espírito Santo
- ☐ Goiás
- ☐ Maranhão
- ☐ Mato Grosso
- ☐ Mato Grosso do Sul
- ☐ Minas Gerais
- ☐ Pará
- ☐ Paraíba
- ☐ Paraná
- ☐ Pernambuco
- ☐ Piauí
- ☐ Rio de Janeiro
- ☐ Rio Grande do Norte
- ☐ Rio Grande do Sul
- ☐ Rondônia
- ☐ Roraima
- ☐ Santa Catarina
- ☐ São Paulo
- ☐ Sergipe
- ☐ Tocantins

[] A Instituição de Ensino Superior (IES) que coordena o curso de bacharelado em administração é: *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Pública
- ☐ Privada

[] Qual o tempo de sua experiência docente? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 3 anos
- ☐ Mais de 3 até 5 anos
- ☐ Mais de 5 até 10 anos
- ☐ Mais de 10 até 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

[] Qual o tempo de sua experiência na coordenação do curso? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 2 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

[]

Marque o grau de concordância (Sendo 5 para maior concordância e 1 para menor concordância), quando não for possível a avaliação, assinale, a opção "Não sei avaliar", sobre:

"A instituição que coordeno o curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável" *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Discordo Totalmente (1)
- ☐ Discordo parcialmente (2)
- ☐ Não concordo/nem discordo (3)
- ☐ Concordo parcialmente (4)
- ☐ Concordo totalmente (5)
- ☐ Não sei avaliar

[]

Qual dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade os conteúdos das disciplinas que leciona são baseados?

Desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades...

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ ... por meio de ações voltadas, sobretudo, para as questões econômicas, tais como ter ganhos econômicos no longo prazo para que a organização continue no mercado por um longo período de tempo.
- ☐ ... por meio de ações voltadas sobretudo, para à questões relacionadas ao meio-ambiente, ou seja, à natureza; tais como: preocupação com os recursos naturais, impactos negativo na natureza, emissão de resíduos da produção.
- ☐ ... por meio de ações voltadas sobretudo, às questões sociais, tais como: responsabilidade social, saúde e segurança e transparência para os stakeholders.
- ☐ ... que envolve a garantia para as pessoas, de recursos suficientes para que possam ter acesso às oportunidades e se desenvolvam frente às metas das organizações, ou seja, que todos tenham direito a participar do desenvolvimento econômico promovido pelas organizações no âmbito local, regional e global.
- ☐ ... por meio da ecoeficiência e preocupação com custos ambientais, ou seja, por manutenção da sobrevivência sustentável da organização em termos econômicos e ambientais.
- ☐ ... que envolve assegurar aos indivíduos o recebimento equilibrado e contextualizado dos danos e benefícios sociais e ambientais que vem das operações da organização.
- ☐ ... levando em consideração: prosperidade econômica, justiça social e proteção ao meio ambiente.

[]3. Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável. Assim, escolha a frase que, na sua percepção, mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir. (Escolha apenas 1) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ As ações em relação ao Desenvolvimento Sustentável, são apenas para estar conforme a leis ou normas obrigatórias.
- ☐ A organização procura estar de acordo com as leis e normas obrigatórias, mas também possui algumas ações voltadas para a sustentabilidade, focando-se mais em questões relacionadas a aspectos sociais ou ambientais.
- ☐ A organização procura não apenas focar em ações de conformidades, mas também apresenta maior interação entre os aspectos ambientais, sociais e econômicos, e ainda tenta ser melhor nestas ações que seus concorrentes.
- ☐ A organização esforça-se em desdobrar as estratégias relacionadas ao desenvolvimento sustentável até as atividades rotineiras e todos os aspectos ambientais, sociais e econômicos são monitorados e estão inseridas em todos os processos, há inclusive aprendizado organizacional.

[]Se quiser complementar suas respostas com qualquer outra informação que julgar relevante, utilize este espaço.

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Email: (Caso queira receber os resultados da pesquisa)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DE TEMAS SOBRE
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

Professores - Competências Para a Sustentabilidade

A gestão da sustentabilidade é um dos assuntos de grande preocupação nas organizações. Desta forma, esta pesquisa visa entender a percepção dos professores que ministram disciplinas na área de sustentabilidade/desenvolvimento sustentável/responsabilidade social em relação às competências necessárias para atuar na gestão da sustentabilidade.

Há 43 perguntas neste questionário

Caracterização do respondente e da IES

[]Sexo *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Masculino
☐ Feminino

[]Graduação (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
☐ Engenharia de Produção
☐ Outras engenharias
☐ Gestão Ambiental
☐ Economia
☐ Outra Formação, Qual?

[]Qual sua formação de Especialização/MBA? (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Não tenho
☐ Administração e afins
☐ Engenharia de Produção
☐ Gestão Ambiental
☐ Outra formação, qual?

[] Possui Mestrado? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim, completo
- ☐ Sim, em andamento
- ☐ Não tenho

[] Qual a área de seu mestrado em andamento ou completo (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim, completo' ou 'Sim, em andamento' na questão '4 [mestr]' (Possui Mestrado?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
- ☐ Engenharia de Produção
- ☐ Gestão Ambiental
- ☐ Outra formação, qual?

[] Possui Doutorado? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim, completo
- ☐ Sim, em andamento
- ☐ Não tenho

[] Qual a área de seu doutorado em andamento ou completo (em caso de mais de uma opção de formação para cada nível, coloque a que considera mais importante) *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim, em andamento' ou 'Sim, completo' na questão '6 [douto]' (Possui Doutorado?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Administração
- ☐ Engenharia de Produção
- ☐ Gestão Ambiental
- ☐ Outra formação, qual?

[]Qual o Estado da Instituição de Ensino Superior (IES) em que atua como docente? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Acre
- ☐ Alagoas
- ☐ Amapá
- ☐ Amazonas
- ☐ Bahia
- ☐ Ceará
- ☐ Distrito Federal
- ☐ Espírito Santo
- ☐ Goiás
- ☐ Maranhão
- ☐ Mato Grosso
- ☐ Mato Grosso do Sul
- ☐ Minas Gerais
- ☐ Pará
- ☐ Paraíba
- ☐ Paraná
- ☐ Pernambuco
- ☐ Piauí
- ☐ Rio de Janeiro
- ☐ Rio Grande do Norte
- ☐ Rio Grande do Sul
- ☐ Rondônia
- ☐ Roraima
- ☐ Santa Catarina
- ☐ São Paulo
- ☐ Sergipe
- ☐ Tocantins

[]Seu regime de dedicação é *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Horista
- ☐ Parcial
- ☐ Integral

[] A instituição que ministra os conteúdos de Desenvolvimento Sustentável é: *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Pública
- ☐ Privada

[] A instituição pública na qual atua é: *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Pública' na questão '10 [statusies]' (A instituição que ministra os conteúdos de Desenvolvimento Sustentável é:)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Municipal
- ☐ Estadual
- ☐ Federal

[] Qual o tempo de sua experiência docente? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 3 anos
- ☐ Mais de 3 até 5 anos
- ☐ Mais de 5 até 10 anos
- ☐ Mais de 10 até 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

[] Qual o tempo de sua experiência docente nas disciplinas de Desenvolvimento Sustentável? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 3 anos
- ☐ Mais de 3 até 5 anos
- ☐ Mais de 5 até 10 anos
- ☐ Mais de 10 até 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

[]

Marque o grau de concordância (Sendo 5 para maior concordância e 1 para menor concordância), quando não for possível a avaliação, assinale, a opção "Não sei avaliar", sobre:

"A instituição que ministrou conteúdos de desenvolvimento sustentável no curso de bacharelado em administração possui políticas explícitas e bem sistematizadas em relação ao Desenvolvimento Sustentável" *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Discordo Totalmente (1)
- ☐ Discordo parcialmente (2)
- ☐ Não concordo/nem discordo (3)
- ☐ Concordo parcialmente (4)
- ☐ Concordo totalmente (5)
- ☐ Não sei avaliar

[] Indique o nome da disciplina que leciona relacionada ao Desenvolvimento Sustentável. Se tiver mais que uma apresente os dados da mesma posteriormente *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[] Esta disciplina é obrigatória ou optativa? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Obrigatória
- ☐ Optativa

[] Em qual semestre do curso esta disciplina é oferecida? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ 1º Semestre
- ☐ 2º Semestre
- ☐ 3º Semestre
- ☐ 4º Semestre
- ☐ 5º Semestre
- ☐ 6º Semestre
- ☐ 7º Semestre
- ☐ 8º Semestre
- ☐ 9º Semestre
- ☐ 10º Semestre

[] Você ministra outra disciplina na área de sustentabilidade? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim
- ☐ Não

[] Indique o nome da segunda disciplina que leciona relacionada ao Desenvolvimento Sustentável. Se tiver mais que uma apresente os dados da mesma posteriormente *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '18 [disc1d]' (Você ministra outra disciplina na área de sustentabilidade?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[] Esta disciplina é obrigatória ou optativa? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '18 [disc1d]' (Você ministra outra disciplina na área de sustentabilidade?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Obrigatória
- ☐ Optativa

[] Em qual semestre do curso esta disciplina é oferecida? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '22 [disc2d]' (Você ministra outra disciplina na área de sustentabilidade?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ 1º Semestre
- ☐ 2º Semestre
- ☐ 3º Semestre
- ☐ 4º Semestre
- ☐ 5º Semestre
- ☐ 6º Semestre
- ☐ 7º Semestre
- ☐ 8º Semestre
- ☐ 9º Semestre
- ☐ 10º Semestre

[] Você costuma desenvolver projetos de pesquisa e publicações na área de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim
- ☐ Não

[] Você ministra aula em programas de pós-graduação (lato ou stricto senso) na área de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade, gestão ambiental, responsabilidade social ou disciplinas relacionadas a estes assuntos? *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Sim	Não
Lato Senso - Especialização/MBA	☐	☐
Stricto senso - Mestrado/Doutorado	☐	☐

[]Você costuma desenvolver projetos de extensão universitária (ação de uma universidade junto à comunidade, fornecendo ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos) na área de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim
☐ Não

[]Além da atividade de docência, você atua em outras atividades profissionais em organizações relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim
☐ Não

[]Se sim, em quais áreas? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '29 [atprof]' (Além da atividade de docência, você atua em outras atividades profissionais em organizações relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Qual o tempo que você atua no mercado em outras atividades profissionais em organizações relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade ? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '29 [atprof]' (Além da atividade de docência, você atua em outras atividades profissionais em organizações relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Até 3 anos
☐ Mais de 3 até 5 anos
☐ Mais de 5 até 10 anos
☐ Mais de 10 até 15 anos
☐ Mais de 15 anos

[] Marque o grau de concordância de acordo com cada afirmativa (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância). *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo parcialmente	(3) Não concordo/nem discordo	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente
O conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para você.	☐	☐	☐	☐	☐
Você acredita que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é claro para o curso de administração.	☐	☐	☐	☐	☐
Você acredita que este conteúdo é importante na formação do profissional de administração.	☐	☐	☐	☐	☐

[]

Qual dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade os conteúdos das disciplinas que leciona são baseados?

Desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades...

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ ... por meio de ações voltadas, sobretudo, para as questões econômicas, tais como ter ganhos econômicos no longo prazo para que a organização continue no mercado por um longo período de tempo.
- ☐ ... por meio de ações voltadas sobretudo, para à questões relacionadas ao meio-ambiente, ou seja, à natureza; tais como: preocupação com os recursos naturais, impactos negativo na natureza, emissão de resíduos da produção.
- ☐ ... por meio de ações voltadas sobretudo, às questões sociais, tais como: responsabilidade social, saúde e segurança e transparência para os stakeholders.
- ☐ ... por meio de ações que envolvam às questões sociais e econômicas.
- ☐ ... por meio de ações que envolvam às questões econômicas e relacionadas ao meio ambiente.
- ☐ ... por meio de ações que envolvam às relacionadas ao meio ambiente e as questões sociais.
- ☐ ... levando em consideração: prosperidade econômica, justiça social e proteção ao meio ambiente.

[]Na literatura há modelos de classificações de como uma organização aborda o Desenvolvimento Sustentável, assim escolha a frase, que na sua percepção, mais caracteriza o Desenvolvimento Sustentável que uma organização precisa possuir. *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ As ações em relação ao Desenvolvimento Sustentável, são apenas para estar conforme a leis ou normas obrigatórias.
- ☐ A organização procura estar de acordo com as leis e normas obrigatórias, mas também possui algumas ações voltadas para a sustentabilidade, focando-se mais em questões relacionadas a aspectos sociais ou ambientais.
- ☐ A organização procura não apenas focar em ações de conformidade, mas apresenta maior interação entre os aspectos ambientais, sociais e econômicos, e tenta ser melhor que seus concorrentes, neste sentido.
- ☐ A organização esforça-se em desdobrar as estratégias relacionadas ao desenvolvimento sustentável até as atividades rotineiras e todos os aspectos ambientais, sociais e econômicos são controlados e monitorados resultando em aprendizado organizacional.

[]As competências do profissional para atuar de forma estratégica na organização em relação ao desenvolvimento sustentável/sustentabilidade (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), a seguir são as mais citadas pela literatura em relação ao que os profissionais precisam para serem capazes para atuar com a gestão em desenvolvimento sustentável. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores possuí-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações. (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo parcialmente	(3) Não concordo/nem discordo	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente
Ter conhecimento de conceitos e práticas do planejamento estratégico.	☐	☐	☐	☐	☐
Ter facilidade na comunicação interna, para divulgação das ações do Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade /Responsabilidade Social.	☐	☐	☐	☐	☐
Ter conhecimentos sobre Conceitos e impactos da cultura organizacional nas ações de Desenvolvimento Sustentável/Sustentabilidade /Responsabilidade Social.	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecer valores éticos organizacionais	☐	☐	☐	☐	☐
Ter pensamento crítico	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecer o modelo do Triple Botton Line (TBL), tripé do Desenvolvimento sustentável, dimensões ambientais, sociais e econômicas.	☐	☐	☐	☐	☐
Ter resiliência (Competência para a tolerância da ambiguidade e frustração)	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de tomar decisões em ambientes complexos	☐	☐	☐	☐	☐
Saber lidar com diversos tipos de pessoas (trabalhar em equipe)	☐	☐	☐	☐	☐
Saber trabalhar de forma interdisciplinar (conceituar), unindo questões financeiras, ambientais e sociais.	☐	☐	☐	☐	☐
Ter capacidade de fazer planejamento e realizar projetos inovadores	☐	☐	☐	☐	☐
Ser Flexível a mudanças	☐	☐	☐	☐	☐
Ter pensamento sistêmico	☐	☐	☐	☐	☐

[]

Competências distintivas são atividades importantes da organização, reconhecidas pelos *stakeholders* como diferenciais e que assim promovem vantagem competitiva (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou Sustentabilidade, em relação às dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores tê-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações. (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância).

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo parcialmente	(3) Não concordo/nem discordo	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente
Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reciclagem.	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de incentivar e implantar meios de Reuso.	☐	☐	☐	☐	☐
Interpretar relatórios referentes à emissão de resíduos.	☐	☐	☐	☐	☐
Auxiliar a área de vendas com a demanda sustentável do produto (em relação às questões econômicas)	☐	☐	☐	☐	☐
Interpretar indicadores na contabilidade que reflitam questões de sustentabilidade econômica da organização (tais como indicadores para o curto e longo prazo)	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de Segurança e Saúde aos colaboradores seja executada de forma transparente	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de criar meios de incentivar que as políticas de responsabilidade social para todos os stakeholders seja executada de forma transparente	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de criar programas de desenvolvimento local, regional voltados à sociedade (comunidade).	☐	☐	☐	☐	☐
Auxiliar o departamento de recursos humanos a criar programas de desenvolvimento do capital humano, tais como: educação permanente,	☐	☐	☐	☐	☐

[]

Competências foco - Refere-se às atividades mais importantes para a organização, as quais são essenciais para sua sobrevivência e centrais para sua estratégia (SOUZA, 2010), e se baseiam em competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o desenvolvimento sustentável, responsabilidade corporativa ou Sustentabilidade, em relação à inter-relação das dimensões: ambiental, econômica e social. Aponte qual seu grau de concordância em relação à necessidade de os administradores tê-las para trabalhar na gestão do desenvolvimento sustentável nas organizações. (Sendo 1 para menor concordância e 5 para maior concordância).

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo parcialmente	(3) Não concordo/nem discordo	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente
Ter capacidade de criar meios de Incentivar a prática da Eco-eficiência nos vários departamentos da organização.	☐	☐	☐	☐	☐
Auxiliar a contabilidade a criar indicadores que reflitam questões ambientais (custos e despesas ambientais, por exemplo)	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de auxiliar projetos de produtos que gerem menos impactos no ambiente.	☐	☐	☐	☐	☐
Ter a capacidade de desenvolver parcerias com fornecedores, universidades, clientes para troca de informações e conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐
Auxiliar a Escolha de fornecedores por meio de critérios sustentáveis e não apenas financeiros.	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de incentivar o departamento de recursos humanos a criar meios para que os colaboradores participem de sugestões e decisões acerca do desenvolvimento sustentável.	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de auxiliar na elaboração e interpretação de indicadores que reflitam as questões sociais da organização: relações com a comunidade, emprego das minorias, direitos humanos, envolvimento em energia nuclear, marketing irresponsável, regimes opressivos entre outros.	☐	☐	☐	☐	☐

[]Aponte seu grau de concordância sobre como inserir conteúdos sobre Desenvolvimento Sustentável no curso de Administração. (Sendo 5 para maior concordância e 1 para menor concordância), quando não for possível a avaliação, assinale, a opção “Não sei avaliar”, quando não se aplicar, assinale a opção “Não se aplica”

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo parcialmente	(3) Não concordo/nem discordo	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente	Não sei avaliar	Não se aplica
Em uma disciplina específica	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Em duas ou mais disciplinas específicas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Em todas as disciplinas do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[]Se quiser complementar suas respostas com qualquer outra informação que julgar relevante, utilize este espaço.

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Caso queira receber os resultados da pesquisa deixe seu email

Por favor, coloque sua resposta aqui: