

AÇÃO COLETIVA COMO FORMA DE AMPLIAR A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: Uma discussão a luz da agenda 2030

SUELEN GEÍSE TELOCKEN
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

VANESSA DE CAMPOS JUNGES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS

Área temática - Educação e Sustentabilidade

AÇÃO COLETIVA COMO FORMA DE AMPLIAR A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: Uma discussão a luz da agenda 2030
COLLECTIVE ACTION AS A WAY TO INCREASE SUSTAINABILITY FOR EDUCATION: a discussion in the light of the 2030 agenda

RESUMO

A busca pela inovação orientada para a sustentabilidade não é nova, pois com desenvolvimento econômico-social, além de benefícios, a degradação ambiental apresentou-se como seqüela. Neste sentido, apresenta-se a agenda 2030, que busca acabar com a pobreza, proteger o planeta, e garantir a prosperidade para todo. Mas é possível uma sociedade homogênea, em que os países compartilhem entre si e compreendam diferentes culturas? E, se de fato a agenda se cumprir, concretizariam, assim, uma 'sociedade perfeita'? Para tal, pressupõem uma pesquisa orientada à solução, para oferecer conhecimento para apoiar as transformações e o desenvolvimento sustentável. Logo, com a perspectiva de aprofundar e corroborar com o alcance concreto da agenda 2030 este estudo teve como objetivo evidenciar a ação coletiva como forma de ampliar a educação para a sustentabilidade na agenda 2030. Verificou-se que a própria agenda 2030 apresenta suspiros da ação coletiva como um todo, e a educação para a sustentabilidade é reiterada pela ação coletiva, o que transforma a conexão das temáticas em uma forma de 'bola de neve positiva', a fim de alcançar os objetivos da agenda. Identificou-se que muitas habilidades desenvolvidas pelas teorias de aprendizagem utilizadas pela educação para a sustentabilidade, também já se demonstram como pré-requisitos para o desenvolvimento dos 17 ODS, o que evidencia a necessidade de ações coletivas nessa área. Por fim, entende-se que para o alcance a longo prazo da Agenda 2030, se faz necessário um olhar atento sob as variáveis da ação coletiva, as quais podem impactar positivamente.

Palavras-Chave: Ação coletiva. Educação para a sustentabilidade. Agenda 2030. Teorias de aprendizagem.

ABSTRACT

The search for innovation oriented towards sustainability is not new, because with social and economic development, besides benefits, environmental degradation presented itself as a sequel. In this sense, the 2030 agenda is presented, which seeks to end poverty, protect the planet, and ensure prosperity for all. But is a homogeneous society possible, where countries share one another and understand different cultures? And if indeed the agenda were fulfilled, would they thus achieve a 'perfect society'? To this end, they presuppose solution-oriented research to provide knowledge to support transformations and sustainable development. Thus, with the perspective of deepening and corroborating the concrete scope of the 2030 agenda, this study aimed to highlight collective action as a way to expand sustainability education in the 2030 agenda. It was found that the 2030 agenda itself has sighs of action. as a whole, and education for sustainability is reiterated by collective action, which transforms the connection of the themes into a form of 'positive snowball' in order to achieve the agenda's objectives. It has been identified that many skills developed by the learning theories used by sustainability education also already prove to be prerequisites for the development of 17 SDGs, which highlights the need for collective action in this area. Finally, it is understood that for the long-term reach of the 2030 Agenda, it is necessary to look closely at the variables of collective action, which can positively impact.

Key-Words: Collective action. Sustainability for education. Agenda 2030. Learning theories.

1 INTRODUÇÃO

A Agenda 2030 carrega consigo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) bem definidos e delineados, os quais tratam de dignidade, pessoas, planeta, parceria, justiça e prosperidade. Contudo, percebe-se que tais objetivos, por mais promissores e relevantes que sejam, caso de fato fossem atendidos, concretizariam uma ‘sociedade perfeita’; a qual acredita-se que dificilmente será alcançada, considerando o curto espaço de tempo de realização da Agenda 2030.

Argumenta-se isso, devido a impossibilidade de se ter uma sociedade homogênea, em que os países compartilhem entre si e compreendam diferentes culturas. Será que há viabilidade tal alcance, se dentro de um país existem diversos costumes, valores e pressupostos; os quais divergem e causam conflitos? Não há como existir uma homogeneidade. Mas é diante disso que se acredita que deve haver esforços, por meio do oposto se deve buscar soluções.

Nesta perspectiva, Muff, Kapalka e Dyllick (2017), apontam quatro pontos da Agenda 2030 que carecem de atenção, sendo o planeta, sociedade, economia e governança. Além disso, Caiado *et al.* (2018) destacam sobre a relevância da gestão do conhecimento científico em meio a tal contexto. Sobre isso, acredita-se que tais objetivos podem ser atendidos por meio do fomento a educação, com base na educação para a sustentabilidade (EpS), entendendo a mesma enquanto fonte de progresso, seja econômico, social e/ou ambiental. Assim, havendo maior interação entre as empresas, comunidade e organizações - que dão suporte ao andamento da sociedade, com a academia –, acredita-se que pode haver maior desenvolvimento sustentável.

Aliado a isso, Muff, Kapalka e Dyllick (2017) evidenciam alguns avanços em relação aos objetivos da Agenda 2030. Porém, bem como exposto por Caiado *et al.* (2018) e Muff, Kapalka e Dyllick (2017), pensa-se que mesmo que exista progresso em alguns aspectos, é preciso estar consciente de que deve partir de cada um, não sendo ações dispersas. Isto é, para haver de fato avanço, será necessário que cada indivíduo tome enquanto seu os 17 ODS, e busque dentro de seu alcance contribuir com os mesmos. Assim, não se tratam somente de grandes ações, mas também pequenas, as quais fazem a diferença.

Para tanto, acredita-se que para haver a transição da EpS em prol da sustentabilidade e, neste caso, para o alcance da Agenda 2030; é preciso um esforço comum, tratado enquanto ação coletiva. Dessa forma, entende-se a mesma enquanto um modo de união de indivíduos que visam um objetivo comum, e buscam formas de alcançá-lo, sendo algo voluntário, solidário e que visa o bem não de somente alguns, mas de todos (OSTROM, 2000; SCHMITZ, MOTA, SOUZA, 2017).

Portanto, corrobora-se com o que Caiado *et al.* (2018, p. 1284) argumentam, os quais afirmam que “os desafios levantados pelos ODS são integrados e devem ser perseguidos juntos de uma forma holística, em vez de um por um”. Aliado a isso, a própria possibilidade de integração entre a academia e as empresas, podem gerar soluções práticas mais ágeis, e que tratem de forma conjunta, não somente em ‘caixas’ que não se relacionam.

Percebe-se que a educação é uma importante ferramenta na preparação de indivíduos para uma sociedade sustentável, pois essa perspectiva traz as noções de aprendizagem

individual, coletiva, pedagógica e de emancipação. Logo, a EpS é considerada uma força, fenômeno ou ferramenta dentro da educação contemporânea, tanto formal e informal, que possui valor agregado para tratar questões relacionadas ao meio ambiente, à sociedade e a busca pelo bem comum; o que corrobora para que a Agenda 2030 possa estar em plena realização (BARTH, RIECKMANN, 2012; FREITAS, 2013; HESSELINK, KEMPEN, WALS, 2000; LAUDER *et al.*, 2006; SAMMALISTO *et al.*, 2015; TAUCHEN, BRANDLI, 2006).

Destarte, este ensaio tem como objetivo evidenciar a ação coletiva como forma de ampliar a educação para a sustentabilidade na agenda 2030. Neste sentido, na segunda seção discutir-se-á sobre a agenda 2030; na seção terceira é abordada a ação coletiva; na quarta seção se trabalha a educação para a sustentabilidade; na quinta seção é desenvolvida uma articulação sobre a contribuição da ação coletiva para ampliar a utilização da educação para a sustentabilidade na agenda 2030; por fim, na sexta seção são apresentadas as considerações finais.

2 AGENDA 2030: UM CENÁRIO CONTROVERSO

A Agenda 2030, a qual visa o desenvolvimento sustentável, foi aprovada pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), por consenso durante a 70ª Assembleia Geral da ONU, em setembro de 2015. O lema do documento é: “ninguém pode ficar de fora!” (ONU, 2015, p. 27). Dentro da Agenda 2030 foram evidenciados 17 ODS, os quais buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental.



Figura 1 – Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Os ODS's que buscam acabar com a pobreza, proteger o planeta, e garantir a prosperidade para todos, pressupõem uma pesquisa transformadora e orientada à solução, para oferecer o conhecimento necessário para apoiar as transformações e o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015). Neste sentido, Suni *et al.* (2016) afirmam que, a agenda 2030 tem potencial para desenvolver relacionamentos de longo prazo entre a academia e a sociedade, e chamam a atenção para as necessidades de capacitação e quebra de antigas estruturas de pesquisas disciplinares; promovendo uma nova cultura de investigação, que as partes interessadas e os cientistas se encontram com base em questões de pesquisa relevantes.

Leal Filho *et al.* (2018) complementam que a colaboração, o trabalho em rede e a coordenação entre os diferentes agentes representam passos fundamentais para avançar e

revigorar a pesquisa sobre sustentabilidade; bem como promover a inovação. Desta forma, compreende-se que o desenvolvimento sustentável é um processo de longo prazo e envolve elementos como a preservação do ambiente físico, eficiência econômica e equidade social. Hansmann (2010) aponta que, a sustentabilidade deve ser discutida a partir de uma visão transdisciplinar, de aprendizado mútuo entre ciência e sociedade, a fim de superar a abordagem tradicional de uma disciplina; que pode não integrar a sustentabilidade de forma suficiente não atingindo, assim, os objetivos da sustentabilidade (SIBBEL, 2009).

Neste cenário, Venzke e Nascimento (2013) evidenciam que dentre os papéis da academia, destaca-se a geração de pesquisa interdisciplinar e de conhecimento científico em sustentabilidade. Para isso ocorrer com maior assertividade, segundo Dyllick e Muff (2016), deve-se haver sinergia entre academia e empresas, pois para que os ODS tenham aplicabilidade efetiva, é necessário atentar para a necessária mudança empresarial, em que devem introduzir uma perspectiva centrada nos desafios da sustentabilidade aplicando recursos, competências e poder de inovação, isto é, de fora para dentro (MUFF; KAPALKA; DYLLICK, 2017).

Seguindo esta linha de pensamento, Ávila *et al.* (2017) refletem sobre a relevância de se trabalhar na academia a sustentabilidade, em que destacam que de fato é um espaço que pode aflorar diversos ganhos. Todavia, existe a necessidade de maior interesse dos envolvidos, considerando iniciativas de baixo para cima, dado que, o contrário já ocorre, porém, não se mantém devido à falta de maior apoio. Acerca disso, Leal Filho, Manolas e Pace (2015) ressaltam que, embora aconteçam algumas ações de engajamento no que concerne a busca pela sustentabilidade, ainda existem numerosos desafios que precisam ser superados.

À vista disso, torna-se evidente que um único jogador sozinho, seja governo ou empresa ou a sociedade civil, não poderá resolver esses desafios globais cada vez mais complexos. Isto posto, “para que uma parceria realmente eficaz e democrática entre ação coletiva e órgãos do Estado possa contribuir para o desenvolvimento sustentável importa, portanto, aprofundar a reflexão sobre as condições para que a ação coletiva possa se exercer com total eficiência” (DUQUE; DE MELLO; DE ARAÚJO, 2012, p. 116). Assim, percebe-se a relevância que a ação coletiva (OSTROM, 2000) pode ter em tal meio, posto que, pode propiciar a união dos indivíduos em prol de um futuro promissor, em que todos obtenham benefícios, seja o aspecto social, ambiental ou econômico. O interesse está na coletividade, em como esta age em conjunto de forma voluntária para alcançar o que pretende, e é isto que faz a ação se fortalecer e criar maior robustez.

3 AÇÃO COLETIVA: UMA BUSCA PELO BEM COMUM

A ação coletiva possui duas abordagens principais que trabalham sobre a compreensão da mesma. Uma visão é desenvolvida por Olson (1965), o qual argumenta que os indivíduos somente agem de forma conjunta em um contexto que possam obter benefícios com isso, não em vista de contribuir com a coletividade. Por outro lado, Ostrom (2000) defende que os indivíduos podem agir em prol do bem comum, não objetivando apenas alcançar fins individuais por meio disso.

Dessa forma, a autora destaca que Olson (1965) apresenta contribuição zero, porque se trata de uma lógica egoísta, dado que, muitas pessoas podem agir corretamente e contribuir com ações voluntárias sem se tratar de algo imposto ou ambicioso (OSTROM, 2000). Assim, a perspectiva seguida neste ensaio é a da Ostrom (2000), em que se acredita que os indivíduos podem buscar objetivos conjuntamente a fim do bem comum. Conforme Ostrom (2000), os indivíduos nos mais diversos lugares do mundo, podem unir-se voluntariamente (SCHMITZ; MOTA; SOUZA, 2017) a fim de obterem benefícios, protegerem-se contra riscos, bem como criarem meios para preservar o meio ambiente.

Ostrom (2007) argumenta também, acerca de alguns dilemas sociais, nos quais os indivíduos optam ou não por trabalhar em conjunto e como fazem isso. Neste meio, emergem dentro da teoria da ação coletiva, alguns pressupostos que dão maior ou menor solidez a tais relações. Aliado a isso, há duas formas, em uma a repetição das variáveis impactam na ação coletiva, na outra, as variáveis podem ou não impactar, conforme exposto no Quadro 1.

Forma de variável	Variável	Descrição
Repetição pode ou não impactar	Número de participantes	Um grupo pequeno de indivíduos possui maior probabilidade de obter ganhos mútuos do que um médio ou grande. Contudo, para que de fato isso ocorra, outras variáveis podem influenciar a cooperação do mesmo.
	Compartilhamento de benefícios	O número de indivíduos está estritamente interligado a esta variável, pois um aumento no grupo pode tornar tal aspecto enquanto algo positivo, porém também o contrário. Logo, está ligada a outras variáveis, dependendo do contexto em que ocorre.
	Heterogeneidade do grupo	Pode fortalecer a confiança e a cooperação ou diminuí-la, o que depende do que é oferecido pelos indivíduos.
	Comunicação	Gera maior probabilidade de cooperação do grupo, bem como os faz renunciar seus interesses individuais em prol do coletivo; assim, oportuniza maior confiabilidade entre as promessas feitas.
	Forma de função de produção	A motivação para a contribuição dos indivíduos se dá através da mesma, observada pelos outros integrantes do grupo.
Repetição impacta	Ações passadas	Em grupos pequenos, nos quais os indivíduos se conhecem, a reputação (construída ao longo do tempo) gera confiança. Contudo, em ações com número de indivíduos médio ou grande também é possível, depende do 'monitoramento' que um envolvido tem do outro.
	Ligação dos indivíduos	Quanto mais forte for a ligação entre os indivíduos, mais se auxiliarão, e assim poderão obter benefícios positivos.
	Entrada e saída voluntária	Depende do nível de confiança entre os indivíduos, quanto maior for a mesma, maior interesse em prosseguir na ação coletiva irão possuir.

Quadro 1 – Variáveis da ação coletiva
Fonte: Desenvolvido com base em Ostrom (2007, 2009).

Em complemento, Schmitz, Mota e Sousa (2017) destacam que a ação coletiva ocorre por meio de um interesse individual, mas que carrega um anseio coletivo, construído com base em reciprocidade. Desta maneira, é o esforço gerado pela união de pessoas diferentes que visam algo em comum, e desenvolvem tal relação pautados pela cooperação, solidariedade e voluntariedade, sendo algo espontâneo (BARNAUD *et al.*, 2018; DUQUE, DE MELLO, DE ARAÚJO, 2012; MABUZA, ORTMANN, WALE, 2015; OSTROM, 2000; SCHMITZ, MOTA, SOUSA, 2017; WENNINGKAMP, SCHMIDT, 2016); o que favorece a emergência de valores como equidade, justiça social e emancipação (BARNAUD *et al.*, 2018).

Vale ressaltar, que a ação coletiva é derivada das mais diversas formas de união dos indivíduos, isto é, pode surgir de parcerias, associações, alianças, sindicatos, instituições de caridade, entre outras tantas maneiras (MABUZA, ORTMANN, WALE, 2015; OSTROM, 2007; WENNINGKAMP *et al.*, 2017). O que é relevante não é necessariamente o modo em que emerge, mas como é conduzida para que se mantenha. Assim, um dos reflexos de tais uniões de indivíduos são o amadurecimento do pensamento individual para o coletivo, o que pode interferir positivamente no desenvolvimento de uma região e/ou localidade. Logo, aflora

neste cenário a questão de pertencimento, de fazer parte de uma sociedade e buscar, com base na confiança, valores e solidariedade, o bem de todos (WENNINGKAMP; SCHMIDT, 2016).

Para tanto, a fim de se compreender como ocorrem na prática tais ações coletivas entrelaçadas com questões ambientais, torna-se válido apontar alguns estudos. Duque, De Mello e De Araújo (2012) apresentam a ação coletiva em um espaço de falta de atendimento a necessidades básicas, o qual ocorre devido aspectos ambientais, que não são trabalhados pelos demais entes envolvidos na comunidade. Neste cenário, os autores evidenciam a união de diferentes indivíduos, os quais juntaram-se devido uma necessidade comum para encontrar a solução para um problema; e basearam-se em solidariedade, voluntariedade, decisão comunitária, divisão dos recursos e aprendizagem.

Mabuza, Ortmann e Wale (2015) abordam a ação coletiva entre pequenos agricultores enquanto forma de obter maiores ganhos e como se organizam para tal. Dessa forma, compreendem enquanto um modo de que os indivíduos obtenham em conjunto maiores ganhos do que trabalhando individualmente; assim, é voluntária, há o compartilhamento de interesses, benefícios comuns e aprendizagem, através de relações informais.

Seguindo esta linha de pensamento, Jelsma *et al.* (2017) trabalham a ação coletiva em pequenos produtores, para que os mesmos consigam atuar com maior lucro. Neste meio, é destacado o compartilhamento de renda, aprendizagem, responsabilidade, transparência entre o grupo, bem como apontam sobre as particularidades que cada grupo possui, as quais fazem a diferença em sua permanência.

Argumenta-se que não foram apontados um número maior de estudos devido o interesse ser em demonstrar brevemente o que se evidencia quando se trabalha tais temáticas, isto é, quais entendimentos e características de ação coletiva são evidenciados. Ressalta-se que os trabalhos mencionados seguem a lógica da Ostrom (2000), os quais foram então ainda mais restritos. Portanto, percebe-se que, nos estudos apontados, os pressupostos seguem a ideia do que foi apontado anteriormente, atentando-se para uma ação coletiva que almeje o bem de todos e não só de alguns. Para tanto, desenvolveu-se o Quadro 2 para melhor visualização das características da ação coletiva.

Característica	Significado/Ponto chave	Autores
Fim comum	Indivíduos possuem algum objetivo que converge.	Duque, De Mello e De Araújo (2012); Mabuza, Ortmann e Wale (2015); Schmitz, Mota e Sousa (2017)
Reciprocidade	Há uma troca entre os envolvidos que parte do seu próprio interesse em fazê-la.	Schmitz, Mota e Sousa (2017)
Voluntariedade	Agir com base em espontaneidade, estar disposto a auxiliar o grupo.	Barnaud <i>et al.</i> (2018); Duque, De Mello e De Araújo (2012); Mabuza, Ortmann e Wale (2015); Ostrom (2000); Schmitz, Mota e Sousa (2017); Wenningkamp e Schmidt (2016)
Cooperação	O grupo busca se ajudar, para alcançar seu propósito.	Barnaud <i>et al.</i> (2018); Duque, De Mello e De Araújo (2012); Mabuza, Ortmann e Wale (2015); Ostrom (2000); Schmitz, Mota e Sousa (2017); Wenningkamp e Schmidt (2016)
Solidariedade	Manifestação de sentimento em prol dos outros indivíduos, o que consiste em querer auxiliar, compartilhar.	Barnaud <i>et al.</i> (2018); Duque, De Mello e De Araújo (2012); Mabuza, Ortmann e Wale (2015); Ostrom (2000); Schmitz, Mota e Sousa (2017); Wenningkamp e Schmidt (2016)
Confiança	Criação de laço que aproxima os envolvidos.	Wenningkamp e Schmidt (2016)
Responsabilidade	Ter consciência e obrigação sobre seus atos.	Jelsma <i>et al.</i> (2017)

Compartilhamento de renda	Divisão de capital em vista de reconhecimento e crescimento igualitário do grupo.	Duque, De Mello e De Araújo (2012); Jelsma <i>et al.</i> (2017); Mabuza, Ortmann e Wale (2015)
Valores	Pressupostos baseados em valores e normas, em prol da coletividade.	Barnaud <i>et al.</i> (2018); Jelsma <i>et al.</i> (2017); Wenningkamp e Schmidt (2016)
Decisão em conjunto	O grupo opta pelos caminhos que irá seguir, o interesse da coletividade prevalece.	Duque, De Mello e De Araújo (2012)

Quadro 2 – Variáveis da ação coletiva

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019), com base nos autores mencionados.

Logo, na próxima seção, é discutida a EpS, partindo do pressuposto de que a ação coletiva fortalece a mesma a fim de alcançar a Agenda 2030; considerando ainda, que como Duque, De Mello e De Araújo (2012), Mabuza, Ortmann, e Wale (2015) e Jelsma *et al.* (2017), destacam, a ação coletiva pode propiciar aprendizagem, tendo como base a heterogeneidade de conhecimentos dos indivíduos envolvidos.

4 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM

A EpS, além de exigir inovação no ensino, desafia os educadores a gerar, produzir e internalizar novas práticas. Segundo Figueiró e Raufflet (2015), esse processo mais dinâmico de aprendizagem pode ser alcançado de diversas formas. Para Palma, Alves e Silva (2013), uma pessoa alfabetizada criticamente se envolveria com as questões da sustentabilidade de forma holística, examinando de modo reflexivo suas próprias experiências vividas e ações. Uma alfabetização ambiental ou ecológica pode ser promovida em contextos formais, e ambientes de aprendizagem informal.

Burstyn (2008) aponta que, a interdisciplinaridade desempenha um papel importante no debate sobre a crise e o futuro das instituições de ensino, principalmente da universidade. Jacobi (2005) complementam ao explicitar que a abordagem para a EpS pode se basear em um desenho de educação avançada ou pedagógica, a qual configura uma situação que pode romper com as barreiras disciplinares, criando um potencial de maior diálogo com as novas fronteiras de conhecimento. Demajorovic e Silva (2012) evidenciam que, ao se trabalhar a interdisciplinaridade, um dos resultados é a geração de competências como: trabalho em equipe, visão holística e poder de negociação.

Silva *et al.* (2013) argumentam que, um indivíduo consciente faz uso do seu poder de reflexão frente às suas escolhas, podendo minimizar os impactos negativos. Neste meio, Nobre, Menezes e Frega (2012) ressaltam que, para desenvolver o poder de reflexão nos indivíduos as teorias de aprendizagem devem ser de base construtivista, a fim de tornar a sustentabilidade *trans-inter-multi-disciplinar*. Ainda, Souza *et al.* (2013) evidenciam que nas teorias ativas o sujeito é agente principal em todas as etapas de sua vida, fazendo com que a sustentabilidade seja transversal, e não separada como uma disciplina. Sobre isso, destaca-se que as estratégias de base construtivista mais frequentes são: a) Aprendizagem Ativa; b) Aprendizagem Experiencial; c) Aprendizagem Social; e d) Aprendizagem Situada (FIGUEIRÓ, RAUFFLET, 2015; NOBRE, MENEZES, FREGA, 2012), conforme exposto no Quadro 3.

TEORIAS DE APRENDIZAGEM		
Aprendizagem Ativa		Habilidades desenvolvidas
Casos	A principal vantagem é adotar uma abordagem orientada para perguntas, e não baseada em soluções. Um caso apresenta a pergunta em contexto específico que frequentemente envolve conflito ou a necessidade de reconciliar ou equilibrar muitas variáveis. Essa complexidade exige nível significativamente	Investigação; reflexão; autonomia; pensamento crítico; aptidão para resolução de problemas; comunicação; trabalho em

	maior de entendimento por parte dos estudantes, que precisam identificar os principais desafios e as questões teóricas do caso antes de formular soluções ou abordagens apropriadas. Portanto, permite ao aluno participar de simulações dos processos decisórios da vida real da administração pública e das políticas públicas (GRAHAM, 2010).	grupo; resiliência; colaboração; responsabilidade; proatividade (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012; TAVARES, 2018).
Aprendizagem baseada em projetos	É uma abordagem pedagógica de caráter ativo, que enfatiza as atividades de projeto e tem foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Assenta-se sobre a aprendizagem colaborativa e a interdisciplinaridade. Em geral, a terminologia “aprendizagem baseada em projeto” é aplicada a modalidades em que há um produto tangível como resultado (RODRIGUES, 2015, p. 01).	
Aprendizagem baseada em problemas (ABP)	É mais um processo do que um resultado. Trata-se de um desafio a ser introduzido, como um processo de investigação e análise de problemas reais. Mas, para isso, é necessário maior interesse e a assunção de maior compromisso dos professores para construir novas práticas pedagógicas que consolidem, cada vez mais, a ABP na educação superior. A ABP também é um método que aprimora o trabalho do docente na medida em que o estimula a acompanhar o processo de investigação desenvolvido pelos alunos, e tomar ciência do modo como eles chegam à solução dos problemas que se propõem resolver. Assim, contribui com o desenvolvimento da formação continuada do docente, pois os professores são impelidos a pensar em outras formas de aperfeiçoar sua prática pedagógica diante dos novos desafios da aprendizagem (SOUZA; DOURADO, 2015).	
Aprendizagem Experiencial		
<i>Service Learning</i>	Estratégia de ensino e aprendizagem que integra serviço comunitário significativo com instrução e reflexão para enriquecer a experiência de aprendizagem, ensinar a responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades (FAYETTEVILLE STATE UNIVERSITY, 2017).	Consciência integrativa, identificadora e interpretativa; visão holística; maior capacidade de avaliação; empatia; senso crítico (KOLB, 1984; SCHMITZ <i>et al.</i> , 2013)
Aprendizagem Social		
	Enquanto agente de si mesmo, o indivíduo assume a capacidade de promover auto eficácia, sendo esta influenciada também pelas experiências diretas. Assim, a aprendizagem ocorre tendo por base não só fatores sociais e externos ao indivíduo, mas de fatores internos (cognitivos, emocionais) que, em conjunto, promovem a ação, mediada por processos de auto regulação (CONCEIÇÃO, 2016).	Empatia; discernimento; visão holística (FERREIRA; CARVALHO; SENEM, 2016)
Aprendizagem Situada		
	É uma mudança de participação e o processo do sujeito de tornar-se um membro pleno, engajando-se socialmente nas comunidades de prática. A perspectiva da aprendizagem situada descreve o desenvolvimento da cognição (a aprendizagem) no contexto, se apropriando de abordagens socioculturais (ALMEIDA, 2014).	Ampliação do conhecimento; trabalho em equipe; maior <i>networking</i> ; poder de negociação; senso crítico (FLACH; ANTONELLO, 2010)

Quadro 3 - Teorias de aprendizagem construtivistas
 Fonte: Elaborado pelas autoras (2019), com base nos autores mencionados.

Percebe-se que, a partir do exposto, há várias teorias de aprendizagem que contribuem para a EpS, as quais focam no indivíduo e seu contexto; desenvolvendo nele capacidades de avaliação, senso crítico, poder de discernimento e *feedback*. O que corrobora com as variáveis da ação coletiva (OSTROM, 2007, 2009), pois acredita-se que, é por meio da mesma que é possível intervir na realidade local, e pensar nas necessidades da comunidade de forma mais ampla, considerando toda sua complexidade macro ambiental (WIMMER; FIGUEIREDO,

2006). Logo, com base no discutido, na próxima seção é apresentada a articulação entre a ação coletiva e a ApS em prol da Agenda 2030.

5 ARTICULANDO A AÇÃO COLETIVA E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM VISTA DO ALCANCE DA AGENDA 2030

A agenda 2030 é um suspiro inicial da ação coletiva, pois sua construção partiu de um intenso processo de consulta pública e envolvimento da sociedade civil, representantes dos 193 Estados - membros da ONU - e outros *stakeholders*. A própria iniciativa da ONU representa uma ação coletiva, uma vez que, é a união de diferentes países, os quais juntaram-se devido uma necessidade comum para encontrar soluções; e basearam-se em solidariedade, voluntariedade, decisão comunitária e aprendizagem (DUQUE, DE MELLO, DE ARAÚJO, 2012; OSTROM, 2000; SCHMITZ, MOTA, SOUSA, 2017).

A intensificação e a multiplicação de crises ambientais causadas no contexto da sociedade de risco, desde meados dos anos 1990, estimularam as instituições acadêmicas e os governos a desenvolver maior compromisso sobre a temática da sustentabilidade. Observa-se que os diferentes momentos de eventos emblemáticos no plano ambiental, marcados por acontecimentos que impactaram o meio ambiente e os ecossistemas, envolvem um conjunto de atores do universo educativo, em todos os níveis; potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento e a sua capacitação em uma perspectiva interdisciplinar, com ênfase na sustentabilidade (JACOB *et al.*, 2011). Ressalta-se que, em momentos adversidade, como problemas ambientais e preocupação com o futuro, a comunidade tende a unir-se em busca do bem comum para desenvolver soluções.

Para tanto, a fim de compreender como pode ocorrer a ligação entre a ação coletiva e a EpS, trabalhou-se as características da primeira (Quadro 2), com as teorias de aprendizagem (Quadro 3); as quais possibilitam uma melhor EpS, visualizando ações em prol da agenda 2030, isto é, o alcance dos 17 ODS. Nesta perspectiva, destaca-se que a agenda 2030 é um guia para as ações da comunidade internacional nos próximos anos, e também um plano de ação para todas as pessoas e o planeta, que foi coletivamente criado para colocar o mundo em um caminho mais sustentável e resiliente (ONU, 2015).

Assim, há uma busca pelo **fim comum** (DUQUE, DE MELLO, DE ARAÚJO, 2012; MABUZA, ORTMANN, WALE, 2015; SCHMITZ, MOTA, SOUSA, 2017) que pode ser fortalecida por todas as teorias de aprendizagem que a EpS se apropria; posto que, segundo Figueiró e Raufflet (2015), as mesmas buscam fornecer ao indivíduo maior poder de crítica, reflexão, consciência e decisão. Logo, percebe-se que são habilidades necessárias para a construção do desenvolvimento sustentável; o que ressalta também, outra característica da ação coletiva, a **reciprocidade** (SCHMITZ; MOTA; SOUSA, 2017), devido a importância de cada país, indivíduo, governo e organização contribuir tanto individual, quanto coletivamente.

Ressalta-se ainda, que o indivíduo, munido de reciprocidade, pode enaltecer o ODS 8, uma vez que, o mesmo reconhece a urgência de erradicar o trabalho forçado e formas análogas ao do trabalho escravo, bem como o tráfico de seres humanos; de modo a garantir a todos e todas o alcance pleno de seu potencial e capacidade. Neste sentido, a aprendizagem situada pode ser uma nova oportunidade, visto sua busca por uma mudança de participação, e o processo do sujeito de tornar-se um membro pleno, engajando-se socialmente nas comunidades (ALMEIDA, 2014).

Em decorrência, a ação coletiva reitera a característica da **voluntariedade** (BARNAUD *et al.*, 2018; DUQUE, DE MELLO, DE ARAÚJO, 2012; MABUZA, ORTMANN, WALE, 2015; OSTROM, 2000; SCHMITZ, MOTA, SOUSA, 2017; WENNINGKAMP, SCHMIDT, 2016) que, conforme a Fayetteville State University (2017), pode ser melhor desenvolvida pela aprendizagem experiencial. Argumenta-se isso, devido a estratégia de ensino e aprendizagem

integrar-se com o serviço comunitário, a fim de enriquecer a experiência de aprendizagem, ensinar a responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades; o que pode influenciar positivamente no alcance do ODS 10, que busca a promoção de oportunidades para as pessoas mais excluídas no caminho do desenvolvimento. Além disso, o ODS 10 elucida o desafio contemporâneo das migrações e fluxos de pessoas deslocadas entre países e regiões devido a conflitos, eventos climáticos extremos ou perseguições de quaisquer tipos. Assim, o alcance de suas metas é estruturante para a realização de todos os outros 16 ODS (ONU, 2015).

É elementar destacar o documento ‘Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável’, que apresenta os cinco elementos mais importantes para o desenvolvimento sustentável: pessoas, prosperidade, paz, parcerias e planeta; no qual se destacam as parcerias como elemento essencial para alcançar a sustentabilidade (ONU, 2015). Isto posto, a ação coletiva também apresenta como característica a **cooperação** ((BARNAUD *et al.*, 2018; DUQUE, DE MELLO, DE ARAÚJO, 2012; MABUZA, ORTMANN, WALE, 2015; OSTROM, 2000; SCHMITZ, MOTA, SOUSA, 2017; WENNINGKAMP, SCHMIDT, 2016). Na EpS, essas habilidades de cooperação/parcerias podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem ativa, experiencial e situada, pois desenvolvem aptidões como: trabalho em equipe (FLACH; ANTONELLO, 2010); consciência integrativa, (SCHMITZ *et al.*, 2013), trabalho em grupo e colaboração (TAVARES, 2018).

Neste cenário, é possível perceber a integração da ação coletiva com as teorias de aprendizagem como fortes ferramentas para o alcance da agenda 2030; mais especificamente o ODS 17 ‘Parcerias e Meios de Implementação’, que ressalta que os ODS só serão realizados mediante um compromisso renovado de cooperação entre a comunidade internacional e uma parceria global ampla, que inclua todos os setores interessados e as pessoas afetadas pelos processos de desenvolvimento. Dessa forma, os meios de implementação e as parcerias são vitais tanto para o crescimento sustentado, quanto para o desenvolvimento sustentável das nações (ONU, 2015).

Em relação a característica de **solidariedade** (BARNAUD *et al.*, 2018; DUQUE, DE MELLO, DE ARAÚJO, 2012; MABUZA, ORTMANN, WALE, 2015; OSTROM, 2000; SCHMITZ, MOTA, SOUSA, 2017; WENNINGKAMP, SCHMIDT, 2016) da ação coletiva, percebe-se a possibilidade de congruência com a aprendizagem social, dado que, a mesma carrega aspectos cognitivos e emocionais, como empatia e visão conjunta (CONCEIÇÃO, 2016; FERREIRA, CARVALHO, SENEM, 2016), os quais podem ser trabalhados em prol de tal particularidade. Assim, vislumbrando a Agenda 2030, acredita-se que os ODS 1 (acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares) pode possuir maior ligação com o contexto do que os demais. Argumenta-se isso, devido a possibilidade de se passar esse aprendizado com base solidária para os indivíduos, em que tenham mais sensibilidade e compaixão pelo próximo; preocupando-se em auxiliar no alcance do objetivo.

Refletindo sobre a particularidade da ação coletiva de **confiança** (WENNINGKAMP; SCHMIDT, 2016), percebe-se que é possível trabalhar com a aprendizagem experiencial (KOLB, 1984; SCHMITZ *et al.*, 2013), a qual busca fortalecer vínculos, desenvolver o senso crítico e fomentar a união de comunidades. Isto posto, acredita-se que o ODS 17 (fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável) necessita de tal característica para sua realização, pois a mesma irá gerar melhor relacionamento e credibilidade entre as partes; sendo importante seu tratamento enquanto aprendizagem aos envolvidos.

Em relação a **responsabilidade** (JELSMA *et al.*, 2017), na ação coletiva é trabalhado o comprometimento em razão de se pertencer a uma coletividade que é gerada através de diversos indivíduos, os quais devem refletir seriedade. Assim, a aprendizagem ativa baseada em projetos (RODRIGUES, 2015) emerge enquanto oportunidade em tal espaço, porque propicia o

desenvolvimento de competências e habilidades, atentando para um viés de colaboração e sensatez. Neste meio, sob o viés da agenda, é pontuado que:

Enfatizamos as responsabilidades de todos os Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, de respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição (ODS, 2016, p. 7).

Além disso, no ODS 5 (alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas) é ressaltado que se trata de uma responsabilidade compartilhada que compete tanto a família quanto a sociedade. Portanto, percebe-se que por meio do desenvolvimento de uma ação coletiva que induza escolas ou comunidades à conscientização da responsabilidade sobre seus atos e crescimento individual e coletivo, é possível transformar positivamente o contexto; desenvolvendo o senso crítico e a reflexão nas crianças, jovens e adultos.

Sobre a particularidade de **compartilhamento de renda** (DUQUE, DE MELLO, DE ARAÚJO, 2012; JELSMA *et al.*, 2017; MABUZA, ORTMANN, WALE, 2015), entende-se que a mesma depende do espaço em que é trabalhada, a qual possui sentido de partilha que evidencia um cenário carente de maior atenção, pois pouco ocorre. Neste meio, a aprendizagem voltada a casos (GRAHAM, 2010) não só carrega a coletividade em sua concepção, como traz possibilidades. Por meio da mesma, é possível discutir com estudantes maneiras de haver maior equilíbrio econômico e social, buscando atender os ODS 1 (acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares) e 2 (acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável), principalmente; dado que, havendo uma sociedade igualitária, acredita-se que a sustentabilidade como um todo teria um desfecho mais promissor.

Ressalta-se ainda, os **valores** (BARNAUD *et al.*, 2018; JELSMA *et al.*, 2017; WENNINGKAMP, SCHMIDT, 2016), que podem ser desenvolvidos sob a visão construtivista da aprendizagem (SOUZA *et al.*, 2013); posto que, entende-se que a sustentabilidade envolve a vida dos indivíduos como um todo, não somente em alguns aspectos. Para tanto, é possível perceber o impacto desta compreensão, a fim de alcançar o proposto na agenda:

O desenvolvimento sustentável reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, o combate às desigualdades dentro dos e entre os países, a preservação do planeta, a criação do crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e a promoção da inclusão social estão vinculados uns aos outros e são interdependentes (ODS, 2016, p. 5).

À vista disso, por meio dos valores, com base no trabalho da aprendizagem é possível desenvolver esta visão unificada, em que há interligações entre os ODS, tornando os mesmos uma responsabilidade de todos. Por fim, o ODS 17, reitera outra característica da ação coletiva, que é a **decisão em conjunto** (DUQUE; DE MELLO; DE ARAÚJO, 2012), visto que, a cooperação como relação ganha-ganha pressupõe-se que a mesma já tenha sido desenvolvida, devido a construção da própria cooperação e relação de parceria. Assim, emerge o exemplo da própria agenda 2030, que foi construída e desenvolvida em conjunto, o que requereu várias decisões em conjunto, utilizando-se de características da EpS e das teorias construtivistas como trabalho em equipe, colaboração (TAVARES, 2018), consciência integrativa (KOLB, 1984), discernimento (FERREIRA; CARVALHO; SENEM, 2016) e poder de negociação (FLACH; ANTONELLO, 2010).

Ademais, considerando que tais ações devem se prolongar ao longo do tempo para de fato efetivar os anseios da Agenda 2030, não sendo somente momentâneas, ressalta-se as

variáveis da ação coletiva (Quadro 1), as quais foram integradas a discussão anterior, conforme exposto na figura 2.

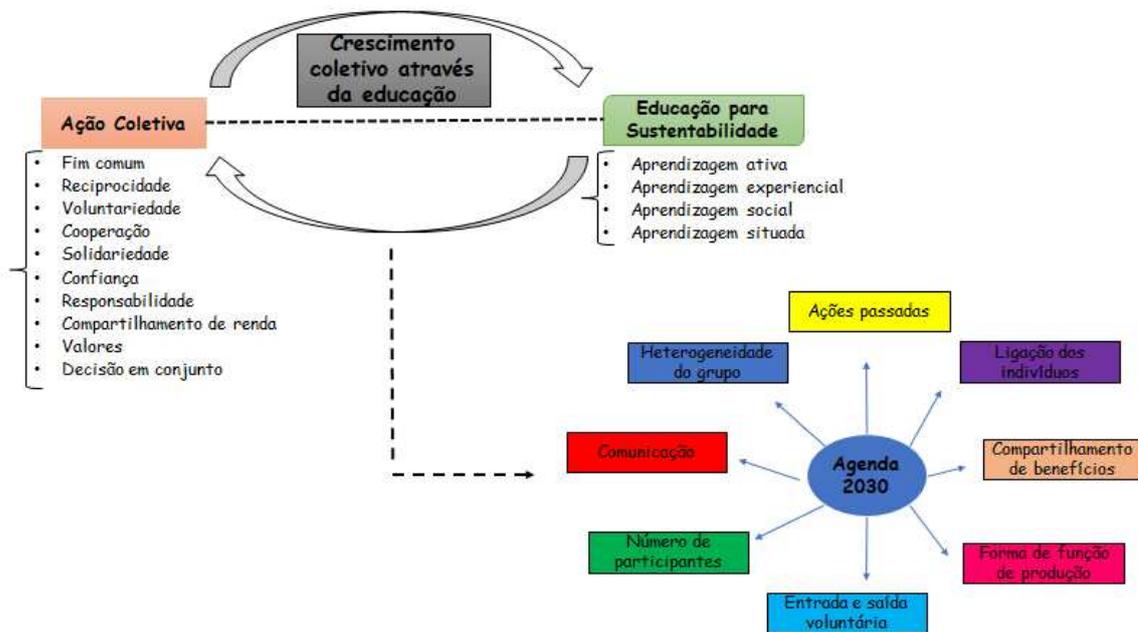


Figura 2 – *Framework* teórico
Fonte: Desenvolvido pelas autoras (2019).

Portanto, entende-se que há um fio condutor entre a ação coletiva e a EpS, o qual interliga as mesmas, proporcionando formas de atingir os 17 ODS da Agenda 2030, com base em suas particularidades. Isto posto, ainda que haja esta grande complexidade de encontrar meios para tal alcance, a proposta apresentada neste estudo visa demonstrar que o crescimento coletivo (ação coletiva) pode advir do encaixe com a educação (EpS – com base em teorias da aprendizagem construtivista). Além disso, ressalta-se que os fatores que estão entorno da Agenda 2030 se tratam das variáveis da ação coletiva (Quadro 1), os quais são compreendidos enquanto meio de manter ao longo do tempo tais ações propostas nos ODS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo evidenciar a ação coletiva como forma de ampliar a educação para a sustentabilidade na agenda 2030. Foi possível evidenciar a ação coletiva por meio de suas características como forma de (ampliar/reiterar) a EpS, por meio das habilidades evidentes nas teorias de aprendizagem construtivista. Assim, através da articulação das temáticas, é possível perceber as mesmas enquanto forma de fomentar as iniciativas para o alcance dos ODS e da Agenda 2030 como um todo.

Ressalta-se ainda, que o estudo foi desenvolvido com o intuito de trabalhar a ação coletiva enquanto o enfoque central, tendo a EpS enquanto uma forma de fomentá-la e assim promover maior possibilidade do alcance da Agenda 2030. Contudo, percebeu-se que tais temáticas acabam se interligando e tornando-se complementares, pois podem se fortalecer, não requerendo uma sob a outra.

Evidenciou-se, sob o viés da Agenda 2030, a grande complementariedade e ligação dos 17 ODS, pois ao passo que se argumenta sobre um, existem diversos outros que podem ser trazidos à discussão. Tal evidencia faz refletir sobre o quanto tais aspectos são relevantes e competem a todos os indivíduos, os quais carecem tanto de educação quanto de ação coletiva para serem alcançados.

Conforme o *framework* apresentado, as características da ação coletiva reiteram as habilidades existentes nas teorias de aprendizagem construtivista, utilizadas pela EpS, demonstrando que funcionam como uma engrenagem positiva. À vista disso, é possível interligá-las com a Agenda 2030, visto que, tanto as características quanto as habilidades são necessárias para que os mesmos aconteçam na prática, aliando conceitos teóricos com experiências práticas.

Destaca-se ainda, que para que a Agenda 2030 se mantenha ao longo do tempo é preciso atentar-se as variáveis da ação coletiva, enquanto suporte para tal desenvolvimento. Neste contexto específico, é possível compreender a ação coletiva sob um destaque maior do que a educação, pois parte-se do pressuposto de que esta já foi até certo ponto proporcionada. Enquanto limitações, aponta-se sobre não ter se trabalhado o *triple bottom line* da sustentabilidade. Como sugestões de pesquisa, destaca-se a possibilidade desta maior abertura da sustentabilidade, analisar a Agenda 2030 sob outra teoria de aprendizagem, bem como aprofundar as variáveis da ação coletiva sob cada um dos 17 ODS.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E G. APRENDIZAGEM SITUADA. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em junho/2017. Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: 2014.
- avaliação e evidenciação socioambiental. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ÁVILA, L. V. *et al.* Barriers to innovation and sustainability at universities around the world. **Journal of cleaner production**, v. 164, p. 1268-1278, 2017.
- BARNAUD, C. *et al.* Ecosystem services, social interdependencies, and collective action: a conceptual framework. **Ecology and Society**, v. 23, n. 1, p. 1-14, 2018.
- 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.
- BURSZTYN, M. Sustainability science and the university: Towards interdisciplinarity. CID Graduate Student and Research Fellow Working Paper, Center for International Development at Harvard University, n. 24, fev. 2008.
- CAIADO, R. G. G.; LEAL FILHO, W.; QUELHAS, O. L. G.; NASCIMENTO, D. L.; ÁVILA, L. V. A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable development goals. *Journal of Cleaner Production*, v. 198, p. 1276-1288, 2018.
- CONCEIÇÃO, C. V. Teoria da Aprendizagem Social. Disponível em <http://knoow.net/ciencsocioahuman/psicologia/teoria-da-aprendizagem-social>. Acesso em junho/2017.
- DEMAJOROVIC, J, SILVA, HCO da. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas. *Revista de Administração Mackenzie*. Volume 13. Edição 5. Páginas 39. Editora Mackenzie Presbyterian University, 2012.
- Dyllick, T. and Muff, K. Clarifying the Meaning of Sustainable Business: Introducing a Typology from Business-as-Usual to True Business Sustainability. SAGE Publications, Thousand Oaks, 156-174 - 2016.
- DUQUE, G.; DE MELLO, A. C. P.; DE ARAÚJO, M. G. P. Ação coletiva e desenvolvimento sustentável. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 25, n. 25, p. 109-116, 2012.
- Ensino Superior (IFES): proposição de um modelo baseado em sistemas gerenciais de

- FAYETTEVILLE STATE UNIVERSITY. Definition of Service Learning. Disponível em <http://www.uncfsu.edu/civic-engagement/service-learning/definition-of-service-learning>, 2017. Acesso em julho de 2019.
- FERREIRA, Fabiana Ribas; CARVALHO, Maria Aparecida Gomes de; SENEM, Cleiton José. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. *Construção psicopedagógica*. vol.24 no.25 São Paulo, 2016.
- FIGUEIRÓ, Paola S.; RAUFFLET, Emmanuel. Sustainability in Higher Education: a systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 2015.
- FILHO, Walter Leal; *et al.* Reinvigorating the sustainable development research agenda: the role of the sustainable development goals (SDG). *International journal of sustainable development & world ecology*, vol. 25, no. 2, 131–142, 2018.
- FLACH, Leonardo; ANTONELLO, Claudia Simone. A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. *Revista Gestão.Org* – 8 (2):193-208 – Mai/Ago 2010.
- FREITAS, C. L. Avaliação de Sustentabilidade em Instituições Públicas Federais de GRAHAM, A. Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público. Disponível em http://casoteca.enap.gov.br/attachments/article/4/Separatta_cap3.pdf Acesso em junho/2017.
- HANSMANN Ralph a , HARALD A. Mieg b & Peter Frischknecht. International. Principal sustainability components: empirical analysis of synergies between the three pillars of sustainability. *Journal of Sustainable Development & World Ecology Department of Environmental Sciences*, 2012.
- HESSELINK, F.; VAN KEMPEN, P.P.; WALSH, A. *ESDebate*. International debate on education for sustainable development. Gland: IUCN, 2000.
- JACOBI, Pedro. Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educ. Pesqui.* [online]. vol.31, n.2, pp. 233-250, 2005.
- JELSMA, I.; SLINGERLAND, M.; GILLER, K. E.; BIJMAN, J. Collective action in a smallholder oil palm production system in Indonesia: The key to sustainable and inclusive smallholder palm oil?. **Journal of rural studies**, v. 54, p. 198-210, 2017.
- KOLB, D. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LAUDER, H., P. BROWN, J. A. DILLABOUGH & A. H. Halsey. *Education, globalization and social change*. Oxford University Press, Oxford, 2006.
- LEAL FILHO, W.; MANOLAS, E.; PACE, P. The future we want: key issues on sustainable development in higher education after Rio and the UN decade of education for sustainable development, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 112-129, 2015.
- MABUZA, M.; ORTMANN, G.; WALE, E. Collective action in small-scale mushroom production in Swaziland: does organisational form matter?. **Development in Practice**, v. 25, n. 7, p. 1025-1042, 2015.
- MUFF, K.; KAPALKA, A.; DYLLICK, T. The Gap Frame-Translating the SDGs into relevant national grand challenges for strategic business opportunities. *The International Journal of Management Education*, v. 15, n. 2, p. 363-383, 2017.
- NOBRE, Farley Simon; MENEZES, Glauco Gomes; FREGA, José Roberto. The social constructionist perspective for management education in sustainable business. *Journal The Academy of Business in Society*. p.01-05, Abr. 2012.
- ODS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. V. 15, 2016.
- of environmental management systems (ISO 14001): a case study at the University of Gävle, Sweden, *Journal of Cleaner Production*, v. 16, n. 3, p. 299-309, 2015.
- OLSON, M. **The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1965.

- ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, 2015. Disponível em: < <http://www.agenda2030.com.br/biblioteca/Agenda2030-completo-site.pdf> >. Acesso em: 10 de agosto de 2019.
- OSTROM, E. Collective Action and the Evolution of Social Norms. *Journal of Economic Perspectives*, v. 14, n. 3, p. 137-158, 2000.
- _____. Collective action and local development processes. *Sociologica*, v. 1, n. 3, p. 1-32, 2007.
- _____. A general framework for analyzing sustainability of social-ecological systems. *Science*, v. 325, n. 5939, p. 419-422, 2009.
- PALMA, L. C.; ALVES, N. B.; SILVA, T. N. Educação para a sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). *Revista de Administração Mackenzie*, v. 14, n. 3, p. 83-118, 2013, Paulo: Atlas, 2007.
- RODRIGUES, A. METODOLOGIAS ATIVAS: o que é aprendizagem baseada em projeto. Disponível em <http://www.hoper.com.br/single-post/2015/06/22/METODOLOGIAS-ATIVAS-O-QUE-%C3%89-APRENDIZAGEM-BASEADA-EM-PROJETO>. Acesso em junho/2017.
- SAMMALISTO, K.; BRORSON, T. Training and communication in the implementation SCHMITZ, Leandro Costa; ALPERSTEDT, Graziela Dias; BELLEN, Hans Michael van; SCHMITZ, Janaina Lopes. A Aprendizagem Experiencial e o Desenvolvimento de Competências para o Gerenciamento de Projetos. IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, 2013.
- SCHMITZ, H.; MOTA, D. M.; SOUSA, G. M. Reciprocidade e ação coletiva entre agricultores familiares no Pará. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 12, n. 1, p. 201-220, 2017.
- SIBBEL, A. Pathways towards sustainability through higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 68-82, 2009.
- SILVA, M. E.; CZYKIEL, R.; FIGUEIRÓ, P. S.; SANTOS, W. S. F. D.; GALVÃO, U. P. Um espelho, um reflexo! A Educação para a Sustentabilidade como subsídio para uma tomada de decisão consciente do administrador. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 14, n. 3, p. 154-182, 2013.
- SOUZA, Samir. C. DOURADO Luis. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS*, Ano 31, Vol. 5, 2015.
- SUNI T, Juhola S, KORHONEN-Kurki K, Kayhko J, Soini K, Kulmala M.. National future Earth platforms as boundary organizations contributing to solutionsoriented global change research. *Curr Opin Environ Sustainability*. 23:63–68, 2016.
- 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v13n3/11.pdf>. Acesso em 01/04/2019.
- TAVARES, Priscilla de Albuquerque. Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem. *Revista Nova Escola*, 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologias-ativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>. Acesso em 28/07/2019.
- VENZKE, C. Senna; NASCIMENTO, L. F. M. Caminhos e Desafios para a Inserção da Sustentabilidade Socioambiental na Formação do Administrador Brasileiro. • RAM, REV. ADM. MACKENZIE, V. 13, N. 6, Edição Especial • SÃO PAULO, SP • MAIO/JUN p. 26-54, 2013.
- WENNINGKAMP, K. R. *et al.* A associação brasileira de pesquisa em secretariado (ABPSEC) à luz da teoria da ação coletiva. **Revista Capital Científico-Eletrônica**, v. 15, n. 2, p. 79-98, 2017.

WENNINGKAMP, K. R.; SCHMIDT, C. M. Teorias da Ação Coletiva no Campo do Agronegócio: Uma Análise a Partir de Teses e Dissertações (1998-2012). **Desenvolvimento em Questão**, v. 14, n. 35, p. 307-343, 2016.

WIMMER, Gert Ferreira; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdisciplinaridade e intersetorialidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(1):145-154, 2006.