

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE À FORMAÇÃO NÃO INSTRUMENTAL DO ADMINISTRADOR

DANIELLE RODRIGUES DE ANDRADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

VIRGÍLIO CÉZAR DA SILVA E OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Introdução

O homem sempre modificou o ambiente natural para garantir sua sobrevivência e sua satisfação, e as modificações tornaram-se cada vez maiores com o passar dos anos. A partir das últimas três décadas do século XX, a preocupação com o meio ambiente entrou definitivamente na agenda dos governos e da sociedade civil organizada. Nos dias atuais, poucos conceitos são mais utilizados que o de sustentabilidade. Contudo, a incorporação da educação para a sustentabilidade nos currículos formais, notadamente nos Bacharelados em Administração, vem se mostrando uma tarefa complexa e de difícil execução.

Problema de Pesquisa e Objetivo

O propósito deste artigo é compreender como a educação para a sustentabilidade pode atenuar o caráter instrumental da formação do administrador. Seus objetivos específicos são: a) discutir a natureza instrumental da formação do administrador, destacando alguns de seus pilares (razão basilar, recursos pedagógicos e identidade profissional pressuposta) e b) entender, a partir da percepção de especialistas, como a educação para a sustentabilidade pode atenuar a essência instrumental da formação do administrador.

Fundamentação Teórica

O referencial teórico deste artigo versa sobre três temas: a) a racionalidade instrumental, que norteia a formação do Administrador; b) conteúdos e meios pedagógicos hegemônicos na constituição desse profissional e c) sua identidade profissional pressuposta, que sugere espírito competitivo, prontidão para consecução de metas organizacionais e ações centradas nos problemas da produção, do mercado (e não da sociedade de forma ampla e absolutamente esclarecida).

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, em que a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento-chave de análise. Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório. No que tange aos instrumentos de coleta de dados, este estudo valeu-se da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada. A seleção de informantes deu-se por julgamento e, também, pelo método “bola de neve”, que baseia-se em indicações dos próprios entrevistados. Para tratamento das informações foi utilizado o método da análise de conteúdo.

Análise dos Resultados

As entrevistas em profundidade com especialistas no tema evidenciaram que a educação para a sustentabilidade – enquanto uma educação moralmente orientada, dialógica e cidadã – questiona e relativiza os princípios utilitaristas, as demandas da grande empresa capitalista e o discurso ideológico que coloca a economia no centro da vida humana. Favorece, portanto, a revisão dos atuais pilares que sustentam a formação e a percepção social (identidade pressuposta) dos profissionais da Administração.

Conclusão

A educação para a sustentabilidade colabora para o despertar da sensibilidade e da cidadania nos futuros Administradores, propondo um olhar ampliado e atento às necessidades do coletivo e evocando um processo de gestão organizacional pautado em valores e em objetivos não alienantes. Ela promove uma lógica de cooperação, que focaliza o êxito da comunidade e não do indivíduo, abrindo espaço para uma nova imagem social do gestor – que pode passar a desempenhar papel essencial na transformação da sociedade e na materialização de soluções holísticas para problemas sociais e ambientais.

Referências Bibliográficas

BOAVENTURA, Patrícia S. Monteiro; SOUZA, Lucas L. Ferreira de; GERHARD, Felipe; BRITO, Eliane P. Zamith. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2018. DEMAJOROVIC, Jacques; SILVA, Hélio C. Oliveira. 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. TENÓRIO, Fernando Guilherme. Tem razão a Administração? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 5-9, 1990.

Palavras Chave

Educação para a Sustentabilidade, Formação do administrador, Sustentabilidade

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE À FORMAÇÃO NÃO INSTRUMENTAL DO ADMINISTRADOR

1 INTRODUÇÃO

O homem sempre modificou o ambiente natural no qual está inserido, para garantir sua sobrevivência e sua satisfação, e as modificações tornaram-se cada vez maiores com o passar dos anos (PEREIRA, 2009). Nesse sentido, a Revolução Industrial, que emergiu na Inglaterra do século XVIII e expandiu-se pelo mundo nos anos posteriores, com mais intensidade a partir do século XIX, tinha em si o discurso de promover crescimento econômico e melhoria da qualidade de vida da população, oferecendo benefícios sociais como o conforto, o aumento da expectativa de vida e a evolução de meios de transporte, comunicação e alimentação. Porém, veio acompanhada de muitas externalidades, tais como consumo excessivo de recursos naturais; poluição do ar, da água e do solo; desflorestamento; concentração populacional e os problemas sociais oriundos dela – pobreza, fragmentação e esvaziamento de sentido do trabalho, entre outros (FEIL e SCHBREIBER, 2017). Barbieri (2016) complementa que a crença de que a natureza existe para servir o ser humano contribuiu para o estado de degradação social e ambiental observado desde a Revolução Industrial.

A partir das últimas três décadas do século XX, a preocupação com o estado do meio ambiente entrou definitivamente na agenda dos governos de muitos países e na pauta dos mais diversos segmentos da sociedade civil organizada (BARBIERI, 2016). Nos dias atuais, poucos conceitos são mais utilizados que os de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; a temática ocupa ruas, espaços de educação e veículos de comunicação, fazendo parte do vocabulário de políticos, empresários, engenheiros, administradores, líderes sindicais, dirigentes de organizações não governamentais (ONGs) e cidadãos de modo geral (BARBIERI, 2016; BOFF, 2012).

Os primeiros registros sobre a preocupação com o meio ambiente são antigos. De acordo com Boff (2012), o conceito de sustentabilidade possui uma história de mais de 400 anos e nasceu em 1560, com a palavra alemã *Nachhaltigkeit*, a partir da silvicultura (manejo das florestas), da preocupação com o uso racional das florestas e com a necessidade de se cortar madeira levando em consideração a regeneração e a permanência delas. Em 1713, a palavra *Nachhaltigkeit* transformou-se num conceito estratégico, quando o Capitão Hans Carl von Carlowitz – conhecido autor de conceitos de estratégia militar – escreveu um tratado na língua científica da época, o latim, propondo enfaticamente o uso sustentável da madeira, defendendo que só assim seria possível manter os negócios e continuar auferindo lucro. Foi a partir dessa consciência que poderes locais da época começaram a incentivar o replantio de árvores nas regiões desflorestadas.

Anos depois, em 1795, Carl Georg Ludwig Hartig escreveu o livro “Indicações para a avaliação e a descrição das florestas” (*Anweisung zur Taxation und Beschreibung der Forste*), afirmando que era preciso avaliar de forma exata o desflorestamento e usar as florestas de tal maneira que as futuras gerações tivessem as mesmas possibilidades que a atual. Salvaguardadas todas as discussões e evoluções ocorridas no que tange à temática da sustentabilidade, é possível observar que as ponderações de outrora conservam validade e, em certa medida, se aproximam das ponderações dos dias atuais.

Segundo Lima (2003, p. 99), nas últimas décadas, “sustentabilidade tornou-se palavra mágica, pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais e assumindo múltiplos sentidos”. À medida que o debate do termo foi se tornando mais complexo e difundido socialmente, ele foi sendo apropriado por diferentes forças sociais que lhe imprimiram, cada uma, o significado que melhor expressa seus valores ou seus interesses particulares. Feil e Schreiber (2017) declaram que, apesar da polissemia do termo prejudicar sua credibilidade e tornar difícil a aplicação de sua práxis, a sustentabilidade não é uma moda

ou tendência de condições circunstanciais e sua importância vincula-se à ética que orienta a conduta humana e aos valores de prudência e esperança.

Para Lima (2003, p. 103), o discurso da sustentabilidade que oficialmente detém a hegemonia do campo entende que a economia de mercado pode liderar o processo de transição para o desenvolvimento sustentável, por meio de tecnologias limpas e processos de produção e consumo social e ecologicamente orientados. Alguns analistas elogiam o realismo político e o esforço de conciliação predominante na vertente e consideram que a proposta de desenvolvimento sustentável – que concilia necessidades econômicas, sociais e ambientais das gerações atuais e das futuras – foi capaz de introduzir a temática ambiental em fóruns nacionais e internacionais e de conquistar um reconhecimento inédito na trajetória do ambientalismo. O autor defende que tal discurso, apesar de apresentar problemas, não é uma construção ingênua; ao contrário, revela “uma hábil operação político-normativa e diplomática”.

Nesse sentido, Boff (2012) alerta que a sustentabilidade não é compatível com o antropocentrismo e com a voracidade do desenvolvimento capitalista. O modo de produção industrialista, consumista, perdulário e poluidor fez da economia o principal eixo articulador e construtor das sociedades, esvaziando a ética e subjugando a política aos interesses econômicos. Enquanto a sustentabilidade tem lógica valorativa, circular e incluyente, representando equilíbrio, cooperação e coevolução; o desenvolvimento de feição exclusivamente econômica tem lógica instrumental, é linear, supõe a exploração da natureza e do trabalho e privilegia a acumulação individual. Em suma, são lógicas em choque: instrumentalidade *versus* substantividade, cálculo utilitário *versus* valores, individualismo *versus* coletivismo, competição *versus* cooperação, evolução do mais apto *versus* coevolução de todos juntos e inter-relacionados.

Nesse contexto, o administrador, formado essencialmente para atuar dentro das organizações alinhando as decisões organizacionais às demandas econômicas a despeito de outras, é uma das classes profissionais fiadora desse estado de coisas, formada por um sistema que apresenta premissas, meios e valores instrumentais. “Por isso, talvez nenhum curso de formação profissional tenha tanta necessidade e urgência de incluir a Educação Ambiental do que os de administração de empresas” (BARBIERI, 2004, p. 933).

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, ocorrida em 1972, em Estocolmo, foi um marco fundamental para a Educação Ambiental (EA). Uma das recomendações do plano de ação proposto na conferência foi a implementação da EA nos diversos níveis de ensino para preparar o ser humano para viver em harmonia com o meio ambiente (BARBIERI, 2004). De lá para cá, a necessidade de educar e desenvolver uma população mundial consciente, preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados a ele e com conhecimento, habilidade, motivação e atitude para atuar na busca de soluções para os problemas atuais e para a prevenção de novos problemas, tem sido ampla e mundialmente discutida.

Nesse sentido, a incorporação da educação para a sustentabilidade nos currículos formais, como um instrumento que estimule os indivíduos à reflexão e à ação acerca dos desafios socioambientais vem se mostrando uma tarefa complexa e de difícil execução, particularmente diante da lógica e das estruturas dos currículos tradicionais dos cursos de administração, que privilegiam a formação de administradores cujo principal objetivo é a melhor combinação de recursos, para obter maior produtividade e lucratividade (DEMAJOROVIC e SILVA, 2012). As expressões educação ambiental e educação para a sustentabilidade serão intercambiáveis neste estudo, apesar de se reconhecer na literatura que há quem defenda o uso de um ou outro termo.

Partindo das considerações anteriores, o propósito deste artigo é *compreender como a educação para a sustentabilidade pode atenuar o caráter instrumental da formação do administrador*. Seus objetivos específicos são: a) discutir a natureza instrumental da formação

do administrador, destacando alguns de seus pilares (razão basilar, recursos pedagógicos e identidade profissional pressuposta) e b) entender, a partir da percepção de especialistas, como a educação para a sustentabilidade pode atenuar a essência instrumental da formação do administrador. Entrevistas em profundidade foram priorizadas durante a prospecção de informações, que foram submetidas à análise de conteúdo.

Entre os argumentos que expressam a relevância deste estudo, é possível destacar, primeiramente, que não há dúvidas de que o papel do administrador é fundamental em um contexto no qual emergem novas tendências e, sobretudo, novas necessidades ambientais/sociais urgentes; nesse sentido, o momento atual indica a necessidade de se investigar o processo de formação teórico-acadêmica dos futuros profissionais da gestão, a fim de identificar as reais concepções em que se apoiam os cursos de graduação em administração e o legado da teoria gerencial ortodoxa. Em adição, cada vez mais, as organizações são compelidas a buscar práticas de responsabilidade corporativa e a evoluírem em prol do desenvolvimento sustentável, de forma que reconhecer a importância da educação para a sustentabilidade e compreender a sustentabilidade como um componente da gestão para os processos de mudança e adaptação das organizações são atos inadiáveis.

2 A FORMAÇÃO INSTRUMENTAL DOS PROFISSIONAIS DA ADMINISTRAÇÃO

O referencial teórico deste artigo versa sobre três temas: a) a racionalidade instrumental; b) conteúdos e meios pedagógicos hegemônicos na formação do administrador e c) sua identidade profissional pressuposta.

2.1 A racionalidade instrumental

A sociedade moderna convive com muitas questões que afligem a humanidade e, a despeito de todo o desenvolvimento econômico e tecnológico auferido ao longo dos últimos séculos, sob a égide das lógicas e modelos de seu sistema econômico, não consegue superar graves problemas como a fome, a miséria, a exclusão social, a devastação ambiental, dentre outros (BARROS; PASSOS, 2000). Para Morgan (1996, p. 277), “há um aspecto auto-gerador em relação a muitos problemas contemporâneos que só pode ser atacado, fazendo-se referência à lógica que os produz enquanto problemas”. Tal lógica pode ser melhor compreendida quando analisada sua *racionalidade* na sociedade capitalista.

Os termos razão e racionalidade são complementares e estão relacionados a ações humanas consideradas adequadas. A esse respeito, Barreto (1993) afirma que o termo razão remete às coisas do raciocínio, à capacidade de ponderar, de julgar, de estabelecer relações lógicas e de praticar o bom senso; e ainda esclarece que a racionalidade é a dimensão prática da razão. Assim, ambas são evocadas pelo homem para definição da maneira correta de se comportar em sociedade.

De acordo com Serva e Siqueira (2014), o questionamento é inerente à experiência humana em todas as partes e em todos os tempos; por isso, ao longo da história, observou-se uma evolução do conceito de razão que inicialmente levou à sua dicotomização em dimensões de instrumentalidade e substantividade.

No século XVIII, um grupo de pensadores mobilizou-se em torno da defesa da renovação de práticas e de instituições vigentes em toda a Europa. Os iluministas, como foram chamados, levantaram questões filosóficas sobre a condição do homem, procuraram consolidar a ciência como único saber verdadeiro e elegeram a razão como o grande instrumento de reflexão capaz de apresentar respostas aos problemas. Em sua essência, o Iluminismo pretendeu libertar o homem da ignorância e dos mitos, por meio do uso da razão e do saber como instrumentos emancipatórios e capazes de conduzir a humanidade à autonomia e à autodeterminação. Todavia, em detrimento da emancipação do ser humano, o saber idealizado pelo Iluminismo foi direcionado para a técnica e “a razão iluminista transformou-se em razão

instrumental, isto é, instrumento para manutenção do poder através da dominação e repressão” (OLIVEIRA, 1993, p. 16).

A elite social do passado, que tinha o poder legitimado pela tradição, cedeu espaço a uma nova classe hegemônica: a burguesia. Dotada de poder econômico, ela operou para a emergência de uma nova ordem – regida pela razão humana ou, de modo preciso, pela razão instrumental, que está na base da técnica. Esta, antes de ser neutra, evoca o cálculo e não a alteridade. Não foi, portanto, a intersubjetividade que passou a reger a vida coletiva.

A razão instrumental constitui-se no padrão norteador mais comumente aceito na sociedade contemporânea e está relacionada à objetividade e às ações sociais direcionadas aos fins; ou seja, diz respeito à escolha adequada de alternativas e à eleição de meios que possibilitem o alcance de fins estabelecidos (BARRETO, 1993; OLIVEIRA, 1993). Para Barros e Santos (2010, p. 16), a racionalidade instrumental pode ser “entendida como aquela que busca o sucesso individual desprendida da ética, pautada somente no cálculo utilitário e no êxito econômico, sendo essa lógica própria das organizações produtivas”.

A objetividade é utilizada como instrumento de poder nas organizações modernas e empresta ao capitalismo um sentido moral, edificante e legal que, em certa medida, mascara a irracionalidade desse sistema de produção e acumulação; ou seja, confere-lhe legitimidade, a ponto de dispensar a discussão pública sobre suas relações de poder na sociedade (BARRETO, 1993; OLIVEIRA, 1993). Serva (1997, p. 19) ressalta que “o predomínio da razão instrumental nas organizações produtivas engendra uma sociedade centrada no mercado, responsável pela insegurança psicológica, pela degradação da qualidade de vida, pela poluição, pelo desperdício dos recursos naturais do planeta”.

Esse tipo de racionalidade predominante é opressora e não questiona se as normas institucionais são justas ou injustas, morais ou imorais; apenas preocupa-se com o fato de serem eficazes, de os meios estarem adequados aos fins propostos. Ela submete os valores éticos e políticos aos interesses instrumentais e à discussão reduzida de problemas técnicos (SILVEIRA, 2008). Assim, uma ação “economicamente racional” pode ser ao mesmo tempo “ecologicamente irracional” (BARRETO, 1993, p. 42).

Barros e Passos (2000, p. 163) argumentam que “este arranjo do mundo das organizações associado à lógica de reprodução do capital contribui sobremaneira para a perpetuação e contaminação de todos os aspectos da vida humana pela racionalidade instrumental”. De acordo com Serva e Siqueira (2014), a sociedade centrada na racionalidade instrumental, não pode ser uma boa sociedade, na medida em que adota como modelo de ser humano o *homo economicus*, que, liberado das premissas ético-valorativas, baseia suas ações e condutas em critérios como status e riqueza. Assim, ao deixar-se governar pela objetividade, o homem limita-se à sobrevivência, e não volta-se à existência, sucumbindo às exigências projetadas exteriormente e tornando-se incapaz de agir em busca de realização pessoal.

Em contraposição às ações desprendidas da ética e pautadas no cálculo utilitário e no êxito econômico, encontram-se as ações fundamentadas em valores e que não estão necessariamente comprometidas com um fim. Tais ações, pautadas na racionalidade substantiva, colocam em primeiro plano a subjetividade humana e guardam relação com a consciência crítica e com a capacidade de realização de julgamentos éticos de natureza pessoal, possuindo, então, vigência individual (SIQUEIRA, 2017). Segundo Serva (1997, p. 19), por meio da racionalidade substantiva, os indivíduos podem “conduzir sua vida pessoal na direção da autorealização, contrabalançando essa busca de emancipação e autorealização com o alcance da satisfação social, ou seja, levando em conta também o direito dos outros indivíduos de fazê-lo”. Assim, o homem consciente pondera suas ações e toma decisões considerando atributos como o dever, a honra, a beleza, dentre outros valores morais e estéticos.

A prática administrativa é permeada de coexistência e conflito entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva; a esse respeito, Serva e Siqueira (2014) afirmam que

a ação racional substantiva e a ação racional instrumental são complementares e que a tensão entre os dois polos pode ser tanto funcional quanto disfuncional, de acordo com a maneira como essa tensão é encarada e administrada. Contudo, é inegável a hegemonia da racionalidade instrumental, que se traduz em meios administrativos instituídos por elites gerenciais, que atendem com eficácia às demandas por coordenação organizacional. Para além dos padrões de racionalidade discutidos até aqui, um terceiro pode ser considerado. Trata-se da razão comunicativa, intersubjetiva, capaz de nortear ações pela construção de fins e meios que emergem do entendimento entre sujeitos.

Jürgen Habermas, artífice de tais ideias, é um dos intelectuais da Escola de Frankfurt, fundada em 1930, na Alemanha. A escola de pensamento foi polo de importantes reflexões no campo das ciências sociais e entre os pilares da sociedade contemporânea submetidos à sua crítica destaca-se a racionalidade instrumental, apontada como escravizadora do indivíduo. Segundo Barreto (1993, p. 43), a razão comunicativa de Habermas diz respeito ao consenso, ou seja, fornece “um padrão de ação social obtido através da linguagem e da comunicação entre os próprios indivíduos”, possuindo, então, caráter intersubjetivo e harmonizador de interesses e valores dos diversos sujeitos sociais.

Oliveira (1993) ressalta que, apesar da proposta central de Habermas consistir em um novo paradigma, potencialmente capaz de nortear as ações coletivas, o construto não suprime a razão instrumental, mas a subordina à razão comunicativa:

“(...) a racionalidade que emerge numa relação dialógica, através da qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade, a justiça e a autenticidade, consiste no estabelecimento de normas que emergem do diálogo, em um contexto sem coerção, possibilitando aos indivíduos exteriorizarem suas intenções e ideias sem receio. Estas, assim como as normas validadas, são passíveis de contestação através de argumentos” (OLIVEIRA, 1993, p. 22).

Barreto (1993) afirma que quando os valores de um modelo são cultivados e repetidamente replicados potencializam sua capacidade de fixação e, conseqüentemente, de legitimação, levando a um estado de conduta social homogênea e validadora das diretrizes do modelo. A racionalidade construída se arraiga tão profundamente que faz parecer que outros padrões estão errados e a internalização é tão grande que ganha o status de crença. Nesse sentido, o autor alerta que a produção teórica de conhecimento em Administração, o próprio ensino das disciplinas, os quadros de carreira das organizações e as publicações periódicas não-científicas legitimam, financiam e perpetuam os valores capitalistas, a instrumentalidade e a hipertrofia do econômico. Tenório (1990) complementa que os cursos de Administração reforçam o lado instrumental das organizações, transmitem aos alunos conteúdos programáticos com enfoque acrítico e estão entregues ao “marasmo funcionalista” do mundo da profissão.

Barros e Passos (2000) afirmam que as bases que sustentam os projetos pedagógicos dos cursos de Administração advêm do ideário capitalista e que a formação do administrador é fundamentalmente baseada nas práticas administrativas instrumentais, enquanto elementos transformadores e potencializadores das organizações. Os autores ressaltam, porém, que os cursos não mudam a racionalidade do indivíduo, visto que representam apenas uma pequena parcela de um vasto processo de socialização; e que a racionalidade instrumental, econômica e artificial é tão consagrada nas visões de mundo, comportamentos e práticas, que a sociedade como um todo está centrada no mercado e não nos seres humanos substantivos e emocionais.

2.2 Conteúdos e meios pedagógicos hegemônicos na formação do administrador

Ainda hoje, ouve-se com frequência o discurso de que o curso de Administração precisa preparar o aluno para o mercado e oferecer um ensino prático, que simule a atmosfera futura da empresa onde irá trabalhar. Seria ingênuo negar a relevância dos condicionantes originários das dinâmicas de mercado na formação de gestores; contudo, uma Instituição de Ensino Superior

(IES) não pode fazer apenas o que as empresas já fazem muito bem – ensinar rotinas, técnicas e procedimentos operacionais e administrativos. Giroletti (2005, p. 119) afirma que a Administração é atingida em cheio por uma crise de valores da sociedade e, por isso, além de formar o profissional, “não pode abrir mão da sua responsabilidade de formar o cidadão (...) comprometido com o desenvolvimento do seu país, a sobrevivência da humanidade, os direitos humanos, a ética, a democracia”. Os valores do humanismo continuam sendo imprescindíveis para se viver no mundo global.

Segundo Barcellos *et al.* (2011, p. 673), dentre as funções de uma IES estão a habilitação para o exercício profissional, a formação para o mercado e a formação para a construção de uma sociedade mais justa. Contudo, tais funções se mostram conflitivas em alguns aspectos, de forma que, ainda que implicitamente, a IES precisa fazer escolhas; seja na alocação de carga horária docente, nos projetos de extensão, nas prioridades de pesquisa, na estrutura dos currículos ou nas definições de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Ela está continuamente optando e formando indivíduos com base em racionalidade pré-estabelecida e predominante, de forma consciente ou não. No que tange à formação do administrador, é inegável que as escolhas se refletem na orientação para o mercado, já que trata-se “de uma profissão cuja tarefa tem sido fundamentar e reproduzir o sistema econômico vigente”.

Outrossim, com o aumento constante da competitividade, a educação tem sido vista, quase que exclusivamente, como uma forma de desenvolver competências para o mundo do trabalho. Portanto, a IES, em especial no que tange ao curso de Administração, deixa de ser um espaço para reflexão e não consegue superar a racionalidade e a lógica próprias do mundo da produção. Nesse sentido, atores externos (empregadores) terminam por indicar aos educadores o que precisam ensinar e até como fazê-lo, de maneira que os cursos respondam às demandas mercadológicas e tenham currículos em conformidade com elas. Barcellos *et al.* (2011, p. 678) adverte de que “a produção universitária não pode ser convertida à lógica do fetichismo da mercadoria, na qual o produto do sistema universitário atende mais às regras de simulação da produção global de mercadorias do que às necessidades da sociedade”. Freire (1996), afirma que a capacitação em torno dos saberes instrumentais amesquinha o caráter formador do exercício educativo e não pode prescindir à formação ética.

Em 1966, o Parecer 307, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração e definiu o núcleo de disciplinas consideradas como o mínimo necessário para uma boa formação profissional do administrador. O currículo agrupou matérias de cultura geral, matérias instrumentais e de formação profissional, a saber: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica, economia brasileira, psicologia aplicada à administração, instituições de direito, legislação social, legislação tributária, teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal e administração de material (BUSS; COSTA, 2014). Voltado para o mercado e reprodutor do conhecimento considerado necessário para garantir ganhos de produtividade e competitividade das empresas, o currículo permaneceu vigente até 1993, quando foi definida uma reformulação (PINTO e MOTTER JÚNIOR, 2012).

Nos anos que se seguiram à primeira proposta, as escolas de Administração limitaram-se a obedecer aos requisitos básicos sugeridos e desenvolveram uma estrutura curricular rígida e engessada, que não acompanhou as mudanças do mercado. Em 1993, um novo currículo foi elaborado e tornou os cursos mais flexíveis e adaptáveis à realidade. Sua estrutura previa 24% do curso para Matérias de Formação Básica e Instrumental, 34% para Matérias de Formação Profissional e 32% para Disciplinas Complementares; além do Estágio Supervisionado. Em 2003, o Parecer CES/CNE (Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação) de nº 134 pretendeu flexibilizar ainda mais a proposta de 1966 e permitiu o desenvolvimento de metodologias diversificadas e ajustadas ao contexto sociocultural de instituições e estudantes. A proposta centrou-se na flexibilidade para elaboração dos currículos e na capacidade de

atendimento às dinâmicas do mercado, fornecendo ao aluno competências e habilidades necessárias para inserir-se em contextos laborais (BOAVENTURA *ET AL.*, 2018).

Boaventura *et al.* (2018) afirmam que, apesar da flexibilidade sugerida pelas novas diretrizes de 2003, a estrutura do conteúdo ofertado pelas escolas de Administração segue fortemente influenciada pelo currículo mínimo de 1966; contribuindo, assim, para a formação de um profissional preocupado em replicar ferramentas aprendidas. Em 2004, a Resolução CNE/CES nº 1, baseada no Parecer 134, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Graduação em Administração, orientando as instituições educacionais para a formação do projeto acadêmico e pedagógico do bacharelado. Em 2005, o Parecer CNE/CES nº 23 retificou a Resolução 1/2004, estabelecendo o fim das habilitações associadas ao curso de administração, e a Resolução CNE/CES nº 4 instituiu DCNs a partir dele.

Por fim, em 10 de julho de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CES nº 438, que gerou novas DCNs. Elas estão expressas na Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021, do mesmo órgão. Para além da menção de dinâmicas contemporâneas, o documento cita o oportuno desenvolvimento das seguintes competências: integrar conhecimentos fundamentais ao administrador, abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica, analisar e resolver problemas, aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades, ter prontidão tecnológica e pensamento computacional, gerenciar recursos, ter relacionamento interpessoal, comunicar-se de forma eficaz e aprender de forma autônoma. Ainda que exprima atualizações, o significado fundamental de profissionais apêndices de lógicas produtivas não parece ser colocado em xeque nas DCNs.

Martins *et al.* (1997, p. 21) destacam que muitos programas de graduação limitam-se à exposição, mais ou menos completa e atualizada, do conteúdo que é predominantemente considerado importante para determinada disciplina, acrescido “de uma pálida tintura das matérias de fundamentação teórica”. A prática docente limita-se a depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos; assim, é quase impossível verificar alguma superação discente frente à “cultura do silêncio” e à “ótica pragmático-utilitarista”. A superação de paradigmas só pode ocorrer com problematização, crítica de construtos teóricos e dialogicidade.

Lopes (2002, p. 8) acrescenta que a pretensão de explicar fenômenos complexos a partir da mensuração de suas parcelas subdivididas, incorpora uma noção mecanicista de ciência “onde a compreensão dos fragmentos possibilitaria a criação de leis relativas ao comportamento global dos fenômenos estudados”. Esse paradigma dominante simplifica leis e assume generalizações arbitrárias da realidade e, principalmente, desconsidera “outros conhecimentos qualitativamente mais importantes e interessantes à humanidade”. Assim, o predomínio nas estruturas curriculares de um marcante parcelamento dos conteúdos, tratados de forma muito independente, acarretam ausência de visão crítica e sistêmica aos profissionais e reforçam a ênfase no tecnicismo da profissão de administrador.

O ensino fragmentado deve, portanto, ser superado, para que novos formatos surjam e incentivem nos discentes a reflexão, a criatividade, a inventividade e a inovação (GIROLETTI, 2005). Ademais, a IES não pode servir ao paradigma do eficientismo econômico; ao contrário, precisa formar agentes capazes de transformar a sociedade e de gerar processos de modificação das realidades não satisfatórias. Cada vez mais, o administrador deverá prover respostas a novos problemas, de forma a contribuir para o desenvolvimento ético, humano e sustentável da sociedade, buscando alinhar decisões organizacionais às demandas econômicas, sociais e ambientais do contexto no qual está inserido (BARCELLOS *ET AL.*, 2011).

2.3 Identidade profissional pressuposta

O ensino em Administração, no Brasil, desenvolveu-se com pouca celeridade até a implantação do currículo mínimo em 1966. De lá para cá, elevou-se a quantidade de centros de formação na área e essa expansão atingiu o ápice nos anos 2000, quando os centros alcançaram

todo o território nacional (BOAVENTURA *ET AL.*, 2018). Em 2019, o bacharelado em Administração foi a graduação com o maior número de matriculados no ensino público presencial, e a segunda graduação com maior número de matrículas no ensino privado presencial (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2020). Nesse sentido, é importante ressaltar que o crescimento na quantidade de cursos não ocorreu sem questionamentos sobre a qualidade do ensino ofertado, e tampouco sem reflexões sobre o produto final desta formação, ou seja, a identidade dos profissionais da gestão graduados a cada ano no Brasil.

Segundo Ciampa (1994, p. 64), ao longo da vida, cada indivíduo é apresentado a diferentes papéis, a serem representados a partir de condutas consideradas corretas; por isso, o autor afirma que a identidade é um fenômeno social, que se estabelece como consequência das relações entre os indivíduos e seus contextos. O ser humano se diferencia ou se iguala, conforme os vários grupos e condições sociais dos quais faz parte; ou seja, os grupos sociais, cada um com suas histórias, tradições, normas e interesses, esperam de um indivíduo modos de pensar e agir. A identidade é, portanto, constituída por expectativas sociais sobre condutas individuais. Cabe ressaltar que “a partir das identidades que vão sendo apresentadas desde o nascimento, cada indivíduo assume posicionamentos de assimilação (identificação), reposição (acomodação e reforço) ou negação (não identificação)”; ainda que uma identidade seja dada, ela não se estagna e, a partir de outras identificações, pode ser transformada (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 205).

No que tange à identidade do administrador, Aktouf (2005) afirma que esse profissional sempre foi definido como um indivíduo de ação rápida, que não atende à mudança das coisas e sim à sua reprodução. Tenório (2012) complementa que desse profissional são esperados espírito competitivo, iniciativa, consecução de metas, escolhas rápidas e ações centradas nos problemas da produção, no *business* e no mercado; ele é um indivíduo resignado, que adota atitudes determinadas pela organização e não por referenciais próprios, de forma que vivencia, dia a dia, acomodamentos e renúncias consentidas.

Martins *et al.* (1997, p. 20) explicam que “o papel imposto ao administrador e acolhido por ele diz respeito a privilegiar a organização em detrimento do ambiente, em outras palavras, o privado antes do público, o local apesar do global”. Assim, sua preocupação principal é responder aos desafios impostos pelo ambiente à organização, enquanto local de sua realização e sucesso. Na Administração, a noção de sucesso está continuamente ligada à resolução de problemas e à garantia dos resultados organizacionais e as empresas se valem dessa ideologia de sucesso para obter adesão acrítica e compromisso quase exclusivo dos funcionários. O indivíduo, enquanto ser relacional, na busca por reconhecimento, se submete então às demandas de mercado e “veste a camisa da empresa”, ao mesmo tempo em que se despe de seus valores e de seu próprio subjetivismo (ITUASSU; TONELI, 2012). Como agente de uma racionalidade instrumental, o administrador torna-se um profissional apartado da capacidade de transformação e vê-se, diante de um futuro dado por essa racionalidade, como um homem ordenado para a ação com fim determinado e regido pela acumulação de capital e pelo controle técnico do processo produtivo e das relações que lhe cabe gerir; apartado de responsabilidades maiores (MARTINS *ET AL.*, 1997).

Segundo Aktouf (2005, p. 153), as escolas de gestão, enquanto ambientes conservadores e elitistas, preocupam-se em tratar os estudantes como futuros líderes de organizações. O ensino não fomenta, portanto, as sensibilidades do indivíduo; ao contrário, favorece a aquisição de automatismos e de condicionamentos e conduz o administrador à busca do lucro e da rentabilidade e também à indiferença “ao sofrimento humano, ao desemprego, à poluição, e a outros problemas causados pela lógica economista e maximizadora dominantes”. Ao longo da sua formação, o futuro administrador não conhece o discurso de trabalhadores, sindicatos ou desempregados, mas tão somente o dos dirigentes, que buscam resultado financeiro; portanto,

são levados a focalizar apenas uma parte da realidade administrativa e a rejeitar questões de sensibilidade social e ecológica.

Ainda que afirmem estar em direção à transformação, as escolas de Administração e o mundo empresarial são conformistas e conservadores e fazem do administrador uma “cópia conforme”. Uma educação para sentir e refletir antes de agir, pautada na lógica da desconstrução e com o intuito de formar administradores e pesquisadores em Administração preocupados em atuar como agentes de mudanças, é urgente (AKTOUF, 2005).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, em que a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador é o instrumento principal de análise (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GODOY, 1995). Nesse sentido, a escolha dessa perspectiva se justifica pelo fato de que o objeto do estudo corresponde às práticas pedagógicas voltadas à educação para a sustentabilidade, no âmbito da formação instrumental do administrador, na perspectiva de sujeitos envolvidos.

Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório, uma vez que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o problema de pesquisa em questão. “Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa” (VERGARA, 1998, p. 45). Embora a formação do administrador e a educação para a sustentabilidade sejam temas de pesquisas em distintas áreas de investigação, não se verificou, em pesquisa realizada nos portais Scielo, Spell e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a existência de estudos com a proposta deste.

No que tange aos instrumentos de coleta de dados, este estudo valeu-se da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada, que utiliza perguntas abertas previamente formuladas, mas que permite questionamentos emergentes durante as interações.

Quanto à pesquisa documental, ressalta-se que o Parecer nº 438/2020 e a Resolução nº 5/2021, que instituíram novas DCNs para cursos de Graduação em Administração, fazem duas menções indiretas à educação para a sustentabilidade na formação do administrador: no capítulo 2, ao determinar que o egresso deve ser capaz de integrar os conhecimentos fundamentais ao administrador “para criar ou aprimorar de forma inovadora, os modelos de negócios, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais”; e no capítulo 3, ao recomendar que as atividades acadêmicas promovam a integração “das dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas”.

Quanto à entrevista semiestruturada, destaca-se que a seleção de informantes deu-se por julgamento e, também, pelo método “bola de neve”, que consiste em indicações dos próprios entrevistados. De acordo com Godoi e Mattos (2006, p. 310), essa indicação “pode funcionar como uma facilitação de abertura ao pesquisador ao espaço onde se encontram os sujeitos”, porém, “não o livra da necessidade de preparação das condições de entrada no cenário social”; de forma que o reconhecimento de sujeitos com expressivo engajamento na temática ambiental e, igualmente, no universo de formação gerencial não deixaram de ser considerados.

No mês de setembro de 2021, foram consultados cinco docentes (E1, E2, E3, E4 e E5) que ministram disciplinas que guardam estreita relação com a educação para a sustentabilidade, em cursos de graduação em Administração. A primeira entrevistada tem 42 anos, é doutora em Administração, docente na graduação, professora permanente em programa de pós-graduação *stricto sensu*, lidera grupo de pesquisa voltado à gestão socioambiental e entre as linhas de pesquisa que prioriza destaca-se “consumo e sustentabilidade”. A segunda tem 45 anos, é doutora em desenvolvimento sustentável do trópico úmido, docente na graduação e entre as áreas de atuação que prioriza estão “inovação sustentável” e “sustentabilidade”. O terceiro entrevistado tem 52 anos, é doutor em Administração de empresas, docente na graduação, professor permanente em programa de pós-graduação *stricto sensu*, lidera grupo de pesquisa

voltado aos temas ética e gestão social, entre as áreas de atuação que prioriza está "gestão do meio ambiente" e entre as linhas de pesquisa em que atua destaca-se "sustentabilidade e gestão ambiental". O quarto tem 45 anos, é doutor em Administração, docente na graduação, professor permanente em programa de pós-graduação *stricto sensu*, lidera grupo de pesquisa voltado às dinâmicas de desenvolvimento alicerçadas no alinhamento entre sistemas sociais e biogeofísicos, entre as áreas de atuação que prioriza está "gestão do meio ambiente" e entre as linhas de pesquisa que conduz está "sustentabilidade, desenvolvimento, resiliência comunitária e inovação social". A quinta entrevistada tem 43 anos, é doutora em Ciências Sociais, docente na graduação, atua em grupo de pesquisa voltado às organizações sustentáveis, é assessora em fundação estadual de apoio à pesquisa, lidando com ações de ciência, tecnologia e inovação centradas, entre outros temas, em negócios de impacto socioambiental.

Para tratamento das informações foi utilizado o método da análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que visa “obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42; OLIVEIRA, 2008).

Com a devida autorização dos informantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas. As informações originárias das falas foram organizadas de acordo com as categorias e, então, interpretadas. A seção a seguir descreve e analisa os resultados do estudo, a fim de satisfazer seu propósito.

4 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE ESPECIALISTAS

Compreender a percepção de especialistas que dispõem de um nível de conhecimento elevado sobre a temática da sustentabilidade dentro dos cursos de Administração constituiu um objetivo central desta pesquisa e esta seção apresenta a disposição e a análise dos dados das entrevistas. Os primeiros questionamentos buscaram evidenciar como a educação para a sustentabilidade (ES) poderia atenuar os seguintes condicionantes da formação do administrador: o individualismo; a perspectiva utilitarista; a hegemonia da dimensão econômica na gestão; e o compromisso absoluto com as demandas da grande empresa capitalista.

No que tange ao individualismo, os cinco entrevistados apontaram que a educação para a sustentabilidade trabalha sob a perspectiva de um despertar da cidadania, propondo um olhar ampliado e atento para o coletivo e para as necessidades plurais da sociedade e, por fim, evocando o senso de participação e solidariedade com os demais e com o meio ambiente. Observou-se o uso de expressões similares e complementares, que evidenciaram a ausência de ênfase no individualismo e no auto interesse – em uma educação, que, de acordo com os docentes, é “ética”, “contextual”, “inclusiva”, “cidadã” e “intencionada”, com o propósito explícito de melhorar a vida da coletividade.

“A educação para a sustentabilidade evoca a ética não como um adereço ou uma qualidade a mais do administrador, mas como constitutiva de sua ação dentro e fora das organizações. É através dela que poderemos desenvolver mercados, economias e organizações colaborativos, onde individualismo e auto interesse perdem espaço.” (E3)

“A educação para a sustentabilidade ensina o gestor a enxergar criticamente seu contexto e a ter uma relação dialógica com a sociedade, através de uma escuta cuidadosa e de uma conversa ativa com o outro. Ela evoca o tempo todo a participação cidadã e promove competências socioemocionais como comunicação, acolhimento e posicionamento ativo, que quebram o invólucro do individualismo e da gestão unilateral” (E5)

Quando questionados sobre como a ES poderia atenuar a perspectiva utilitarista (com foco nos fins) das ações gerenciais, todos os entrevistados incluíram em seus discursos os

termos “princípios” e “valores”. Segundo os respondentes, a educação para a sustentabilidade parte dos princípios éticos de equidade e de equilíbrio e relativiza, portanto, a experiência ocidental atrelada aos princípios utilitaristas. Ela pressupõe a tomada de consciência sobre os resultados e externalidades dos cálculos utilitários e busca desenvolver administradores sensíveis às realidades, evocando um processo de gestão empresarial pautado em valores e em objetivos virtuosos e despertando o administrador para uma atuação proativa no processo de transformação social, de preservação do meio ambiente e de melhora da qualidade de vida das comunidades nas quais as empresas estão inseridas.

“A educação para a sustentabilidade parte de uma racionalidade baseada em valores e com ela o administrador deixa de ser apenas um otimizador utilitarista de meios para atingir objetivos unilaterais, para se tornar alguém com parâmetros valorativos que permitem avaliar criticamente os meios e as finalidades e repensar a lógica utilitarista. É esperado da profissão essa maximização dos meios para atingir fins, mas isso precisa ser feito a partir de um referencial de valores, sem reproduzir lugares comuns que já não cabem nas urgências dos problemas atuais que enfrentamos. A educação para a sustentabilidade implica em um grau de razão, obviamente; mas ela exige um compromisso emocional de vínculo com o coletivo” (E3)

“A educação para a sustentabilidade parte da máxima de que os valores devem ser postos na mesa como diretrizes, como premissas da atividade organizacional” (E5)

A respeito da hegemonia da dimensão econômica na gestão, as falas foram convergentes e apontaram a ES como uma educação “equilibrada”, “ampla” e “sistêmica”, que lança o olhar para as esferas social, ambiental, política e econômica, preocupando-se com um espectro maior de problemáticas e ampliando, portanto, a dimensão da gestão e a responsabilidade dos gestores e das organizações. Os cinco entrevistados concordam que a ES rompe com o paradigma de formação instrumentalista – que preocupa-se em oferecer modelos e ferramentas de gestão para melhorar o desempenho econômico – e ajuda a desconstruir o discurso ideológico que coloca a economia no centro da vida humana, convidando ao compromisso com as outras esferas e promovendo uma gestão efetivamente direcionada a impactos socioambientais positivos, a partir da atividade organizacional. Assim, a ES sugere outros indicadores, que não os econômicos, para medir o sucesso de uma organização ou de um projeto. Um dos entrevistados chamou a atenção para algumas das limitações do pensamento econômico:

“A educação para a sustentabilidade denuncia o perigo da hegemonia da dimensão econômica na gestão e lança reflexões importantes, por exemplo, sobre a necessidade de contabilizar os serviços sistêmicos oferecidos pelo planeta e que não são considerados pelos balanços contábeis, pela gestão de operações e pelas análises de viabilidade financeira e econômica. A economia precifica apenas o que interessa a ela, mas os bens comuns, tais como a água pura, o solo fértil e o ar limpo, precisam entrar nessa conta. Além disso, como conviver com o paradoxo de uma empresa lucrativa e economicamente viável que gera realidades negativas e até grandes desastres para o meio ambiente e a comunidade em seu entorno? Como continuar incentivando o consumo e ao mesmo tempo assistir a adolescentes que crescem com depressão e dificuldade de aceitação? A educação para a sustentabilidade recupera a compreensão de que os impactos das organizações ultrapassam em muito a dimensão econômica.” (E4)

As narrativas dos docentes, quando perguntados sobre como a educação para a sustentabilidade poderia atenuar o compromisso absoluto com as demandas da grande empresa capitalista, evidenciaram que a ES questiona e relativiza tais demandas, lançando um olhar crítico sobre as externalidades que o atendimento a essas necessidades geram nas comunidades, nas quais a grande empresa está inserida. Além disso, três dos entrevistados argumentaram que

a educação para a sustentabilidade aponta para novos desenhos de organização, novos modelos de negócios, novas formas de liderança e remodelagem das cadeias produtivas e da gestão de operações. Por fim, um deles chamou a atenção para a estreiteza desse olhar que se atenta à grande organização e que “coloca as ONGs, os negócios sociais e os negócios de impacto como estranhos no ninho” (E5) e apontou a ES como um caminho para a inovação, para o desenvolvimento dos “negócios fora da caixinha” e para um pensar e um agir disruptivos.

Os questionamentos seguintes objetivaram compreender como a educação para a sustentabilidade poderia atenuar os seguintes conteúdos da formação do administrador: a hegemonia de literatura e de *cases* originários do mundo anglo-saxão; o mimetismo entre cursos, que coloca em segundo plano a incorporação de aspectos locais/territoriais nos projetos pedagógicos; e o debate absolutamente assimétrico sobre o 2º setor (privado) em relação ao 1º (público), ao 3º (público não estatal) e ao setor 2,5 (negócios sociais e de impacto socioambiental).

Quanto à hegemonia de literatura e *cases* do mundo anglo-saxão, os relatos apontaram a ES como “inclusiva” (E1 e E2), “dialógica” (E1 e E5) e “emancipatória” (E3, E4 e E5), que relativiza a formação importada e propõe um repertório amplo de saberes. Nesse sentido, ela dialoga com o mundo, lançando olhares sobre conhecimentos, culturas, experiências, modos de vida e modelos de gestão de todos os continentes, “promovendo, ao mesmo tempo, a abordagem latino-americana com seus negócios inclusivos e economias solidárias e a abordagem europeia dos negócios sociais, por exemplo” (E1). O entrevistado 3 detalhou alguns dos olhares da ES e chamou atenção para o perigo de olhares unilaterais:

“Enquanto uma educação plural, crítica e emancipatória, a educação para a sustentabilidade vai olhar para *cases* do mundo. Ela vai falar do Banco do Povo, em Bangladesh, dos agricultores da Etiópia, dos pequenos cafeicultores da Colômbia, das múltiplas redes de economia solidária pelo Brasil afora (desde a Amazônia, passando pelo nordeste e indo até o sul do país), etc. A ES vai na contramão do epistemicídio, porque ela não apaga os saberes dos povos tradicionais, de comunidades com arranjos diferentes; muito pelo contrário, ela entende que o encontro dos saberes é mais rico e gera senso crítico; por isso mesmo ela os promove. Quantas empresas praticam esquemas de corrupção, *lobby* político e causam desastres absurdos no entorno onde estão inseridas e são apresentadas aos alunos como *cases* de sucesso. Isso porque colocamos toda nossa energia em uma literatura específica, olha o perigo de contar uma história só...” (E3)

No que tange ao mimetismo entre os cursos, os cinco docentes concordaram que a educação para a sustentabilidade parte de um olhar endógeno e que, portanto, convoca à contextualização e à observação das particulares dos territórios e comunidades, propondo um repertório apropriado para as diferentes complexidades e problemáticas dos contextos locais.

Quanto ao debate assimétrico entre os setores da economia, os entrevistados consideram que a ES pode “acabar com essa miopia dentro da formação profissional” (E5), na medida em que reconhece que os problemas sociais e ambientais só poderão ser efetivamente resolvidos com o diálogo intersetorial e com a ação conjunta de todos os setores. Ela convida, portanto, a uma revisita à matriz curricular dos cursos e sugere um diálogo mais amplo, inclusivo e equilibrado, que dê espaço aos negócios sociais, às ONGs e à Administração Pública, em especial, às políticas públicas: “a gestão perpassa todos os setores e, portanto, a formação do administrador precisa contemplar, com atenção, cada um deles” (E2).

As duas perguntas que se seguiram buscaram apreender como a educação para a sustentabilidade poderia atenuar as seguintes formas de ensino/aprendizagem no campo da Administração: ensino fragmentado e muito voltado a conhecimentos em detrimento de habilidades e atitudes; e ênfase no protagonismo docente, intraclasse e voltado à transmissão de conhecimentos.

Nas respostas ao primeiro questionamento, os termos citados por todos os entrevistados foram “ensino transversal” e “educação holística”, sugerindo que para a ES nenhum tema, fato ou problema deve existir em isolamento. Os docentes criticaram o “ensino dividido em caixinhas” (E1, E3, E4 e E5), bem como o ensino da sustentabilidade em disciplinas isoladas, apontando que a temática precisa perpassar todas as áreas funcionais da gestão – estratégia, produção, marketing, pessoas, finanças, empreendedorismo – e deve ser integrada às diversas matérias oferecidas pelos cursos, promovendo interconexões entre as disciplinas clássicas e acrescentando novidades próprias de contextos sociais dinâmicos.

Três dos entrevistados citaram abordagens importantes a serem feitas, a partir da ES: remodelagem da cadeia produtiva, produção circular, ecoeficiência, logística reversa, gestão de resíduos e externalidades da produção nas disciplinas que guardam relação com a gestão de operações; responsabilidade socioambiental, agenda *ESG* (*environmental, social and governance*), empresas B e *greenwashing* nas disciplinas de estratégia; marketing ecológico, consumismo e suas externalidades, consumo consciente e economias de compartilhamento nas disciplinas de gestão de marketing; empreendedorismo social e o exercício da cidadania, negócios sociais, negócios de impacto socioambiental e *startups* nas disciplinas de empreendedorismo; custos das externalidades, custos dos bens comuns e dos serviços sistêmicos oferecidos pelo planeta e investimentos de impacto nas disciplinas de Gestão Financeira.

Ainda sobre a primeira pergunta, os entrevistados concordam que a ES pressupõe o desenvolvimento de competências socioemocionais e de aspectos subjetivos do comportamento, tais como: capacidade de mediação e de promoção do processo dialógico; capacidade de empatia e acolhimento; e sensibilidade e proatividade na participação cidadã. Por fim, um dos docentes destacou uma falha no ensino da sustentabilidade, nas escolas de negócios:

“Há um problema na forma como as escolas de negócios apresentam e ensinam sustentabilidade. Ensinam uma sustentabilidade fraca, que não é sustentabilidade, que se dá com mudanças e adaptações mínimas, que se dá com a mitigação das externalidades; quando na verdade, a ES propõe mudanças efetivas que gerem impactos sociais e ambientais positivos mensuráveis e escaláveis.” (E3)

Quando perguntados sobre como a educação para a sustentabilidade poderia atenuar a ênfase no protagonismo docente, intraclasse e voltado à transmissão de conhecimento, quatro dos cinco respondentes apontaram que a ES (1) acontece a partir da aliança entre teoria e prática, (2) enfatiza o aprender ao invés do ensinar e (3) promove processos dialógicos de docentes e discentes com a comunidade local, pressupondo a construção conjunta de soluções para as mais diversas problemáticas e o protagonismo do coletivo. Um dos entrevistados se ateu de forma especial à extensão universitária e apontou-a como “um lugar ótimo para a construção de saberes e soluções coletivos”. Nesse sentido defendeu que “a ES fortalece a extensão, porque justamente propõe que docentes e discentes saiam da sala de aula para ver o mundo e as realidades locais, para ver as externalidades causadas por uma gestão que não se preocupa com a sustentabilidade” (E5).

As duas últimas questões pretenderam identificar como a educação para a sustentabilidade poderia modificar elementos da identidade profissional pressuposta do administrador. Quando questionados sobre como a ES poderia modificar concepções sobre êxito individual, diante das contradições da realidade social, os entrevistados destacaram que a ES, enquanto uma educação crítica e emancipatória, aponta para uma lógica de cooperação, focalizando o êxito da comunidade e não do indivíduo.

“A ES vai na contramão da competição e da meritocracia e apresenta uma lógica de ganha-ganha; então, o ato de administrar ganha contornos que se relacionam com a qualidade de vida da comunidade local, regional e até

mundial e não se trata de se destacar, de ser melhor que alguém, de galgar os melhores lugares, mas de refletir e ser sensível à realidade social e ambiental. Já escutei de muitos alunos: mas eu tenho que ganhar dinheiro mesmo, tenho que crescer profissionalmente, as empresas tem que sobreviver, dar lucro. E o processo de formação acadêmico, reforça o que o processo de formação humana já ensina: que o que importa é o êxito individual. Por isso, a ES tem o grande desafio de apresentar novos sentidos e significados à vida e à profissão e uma nova lógica de ética e cooperação que volta o olhar para a coletividade” (E1)

Por fim, foi perguntado aos docentes como a educação para a sustentabilidade poderia modificar a imagem social dos profissionais da Administração. As falas mostraram que a ES abre espaço para uma nova imagem social, em que o administrador, atuando nas organizações com um olhar sensível ao seu entorno, tem papel essencial no processo de transformação da sociedade e na formulação e implementação de soluções dos problemas sociais e ambientais. Um dos entrevistados destacou que é muito naturalizada a ideia de que o administrador é um profissional sem alma e defendeu que “a ES entrega a ele alma, coração, sentimentos e emoções, aumentando as chances de construção de uma nova identidade” (E3).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do profissional de Administração é fundamental em um contexto no qual emergem problemáticas urgentes e novas tendências organizacionais. A complexidade da realidade atual, inevitavelmente, irá gerar estímulos à formação de novos profissionais da gestão e ao questionamento de visões simplistas sobre o ensino superior nesse campo.

Assim, a educação para a sustentabilidade – enquanto uma educação ética, dialógica e cidadã – questiona e relativiza os princípios utilitaristas, as demandas da grande empresa capitalista e o discurso ideológico que coloca a economia no centro da vida humana. Colabora, portanto, para o despertar da sensibilidade e da cidadania nos profissionais da Administração, propondo um olhar ampliado e atento às necessidades plurais do coletivo e evocando um processo de gestão empresarial pautado em valores e em objetivos não alienantes. Ademais, a ES atenua o caráter instrumental da formação do administrador na medida em que promove o pensar e o agir disruptivos, apontando para novos desenhos de organização e novos modelos de negócios e de gestão, direcionados à transformação social, preservação do meio ambiente e melhora da qualidade de vida das comunidades. Por fim, promove uma lógica de cooperação, que focaliza o êxito da comunidade e não do indivíduo, abrindo espaço para uma nova imagem social, em que o administrador, atuando nas organizações com um olhar sensível ao seu entorno, tem papel essencial no processo de transformação da sociedade e na formulação e implementação de soluções para problemas sociais e ambientais.

Longe de pretender esgotar as questões relativas à inclusão da educação para a sustentabilidade na formação do administrador, este trabalho limitou-se a apresentar um conjunto de informações que evidenciou contribuições da educação para a sustentabilidade à formação não instrumental do administrador. Sugere-se que outros estudos esclareçam como vem evoluindo a educação para a sustentabilidade no ensino de Administração brasileiro e, ainda, lancem luzes sobre como operacionalizar um currículo transdisciplinar, que inclua a sustentabilidade no cerne da formação do profissional da gestão.

6 REFERÊNCIAS

- AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, out/dez, 2005.
- BARBIERI, José Carlos. A educação ambiental e a gestão ambiental em cursos de graduação em Administração: objetivos, desafios e propostas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 6, p. 919-46, nov./dez, 2004.

BARBIERI, José Carlos. **Gestão Ambiental Empresarial: conceitos, modelos e instrumentos.** 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BARCELLOS, Rebeca de Moraes Ribeiro de; DELLAGNELO, Eloise Helena do Livramento; SALIÉS, Gabriel Portela. Universidade, sociedade e formação do administrador: uma reflexão necessária. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 671-696, out/dez, 2011.

BARRETO, Cesar Ramos. Sobre a racionalidade humana: conceitos, dimensões e tendências. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 1993, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 1993. p. 36-50.

BARROS, Amon Narciso de; ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. A criação do curso superior em Administração na UFRGS em 1963: uma análise histórica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 3-15, jan./fev., 2018.

BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de; PASSOS, Elizete Silva. Remando a favor da maré: racionalidade instrumental no curso de Administração de Empresas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 7, n. 19, p. 161-174, set/dez, 2000.

BARROS, Marizeth Antunes; SANTOS, Thaís Chacon dos. Terceiro setor: racionalidade instrumental ou substantiva? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 113, p. 11-18, out. 2010.

BOAVENTURA, Patrícia Silva Monteiro; SOUZA, Lucas Lopes Ferreira de; GERHARD, Felipe; BRITO, Eliane Pereira Zamith. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 1-13, jan./abr., 2018.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é.** Edição digital. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 200 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 438/2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº. 5/2021.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

BUSS, Ricardo Niehues; COSTA, Aguiaran das Neves. Administração: formação humanista ou especialista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CIGU, 2014, p. 1-12.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58-75.

DEMAJOROVIC, Jacques; SILVA, Hélio Cesar Oliveira. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de Administração: desafios e perspectivas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 39-64, set/out, 2012.

FEIL, Alexandre André; SCHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 667-681, jul., 2017.

FISCHER, Tânia. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 11-20, out/dez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROLETTI, Domingos. Administração no Brasil: potencialidades, problemas e perspectivas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, Edição Especial Minas Gerais, p. 116-120, 2005.

GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A.

B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 301-323

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr., 1995.

GONÇALVES, Sílvia Ferreira Caproni; OLIVEIRA, Virgílio César da Silva. A constituição do movimento Campo de Públicas a partir da percepção de integrantes graduados em Administração. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 8, n. 4, p. 202-211, out/dez, 2016.

ITUASSU, Cristina Trindade; TONELLI, Maria José. Notas sobre o Conceito de Sucesso: Sentidos e Possíveis (Re)significações. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 197-224, nov/dez, 2012.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul./dez, 2003.

LOPES, Paulo da Costa. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002, p. 1-16.

MARTINS, Paulo Emílio Matos; GONZAGA, Adriana Motta; MORAES, Anna Maria Pereira de; MARTINELL, Hanseclever da Silva; REIS, Liliane Belz dos; REIS, Liliane Gnocchi da Costa; TOJEIRO, Maria Cidália; MOTA, Maria Glória Marques dos Santos; COSTA, Martha Maria Freitas da; PINHEIRO, João Luís Alves; VIEIRA, Valéria Michelin. Repensando a formação do administrador brasileiro. **Archétypon**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, set/dez 1997, p. 11-30.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out/dez, 2008.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Razão instrumental versus razão comunicativa. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 15-25, jul./set, 1993.

PEREIRA, João Victor Inácio. Sustentabilidade: diferentes perspectivas, um objetivo comum. **Economia Global e Gestão**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 115-126, abr., 2009.

PINTO, Vera Regina Ramos; MOTTER JÚNIOR, Mário Divo. Uma abordagem histórica sobre o ensino da Administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-28, out/dez, 2012.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, abr./jun., 1997.

SERVA, Maurício; SIQUEIRA, Gabriel. Tensão entre racionalidades na abordagem substantiva das organizações. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 4, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2014, p. 1-17.

SILVEIRA, Victor Natanael Schwetter. Racionalidade e organização: as múltiplas faces do enigma. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 4, p. 1107-1130, out./dez. 2008.

SIQUEIRA, Gabriel de Mello Vianna. Tensão entre racionalidades substantiva e instrumental: estudo de caso em uma ecovila no sul da Bahia. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 768-782, out./dez. 2017.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Tem razão a Administração? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 5-9, fev./abr. 1990.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. O “tipo burguês” e o pensamento organizacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2012.