

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Soraia Schutel**

**APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA PARA O  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO:  
ESTUDO DE CASOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO  
NO CANADÁ E NO BRASIL**

**Porto Alegre, RS  
2015**

**Soraia Schutel**

**APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA PARA O  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO:  
ESTUDO DE CASOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO  
NO CANADÁ E NO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração.

**Orientador: Prof. Dr. Eugenio Ávila Pedrozo**

**Porto Alegre, RS  
2015**

CIP - Catalogação na Publicação

Schutel, Soraia

Aprendizagem Transformadora para o  
Desenvolvimento Sustentável Futuro: Estudo de Casos  
em cursos de Administração no Canadá e no Brasil /  
Soraia Schutel. -- 2015.  
274 f.

Orientador: Eugenio Ávila Pedrozo.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de  
Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,  
2015.

1. Aprendizagem Transformadora. 2. Educação para a  
Sustentabilidade. 3. Desenvolvimento Sustentável  
Futuro. 4. Administração. 5. Racionalidade  
Substantiva. I. Ávila Pedrozo, Eugenio, orient. II.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Folha de Aprovação**

**Soraia Schutel**

**APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA PARA O  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO:  
ESTUDO DE CASOS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO  
NO CANADÁ E NO BRASIL**

**Conceito Final: Aprovada**

**14 de agosto de 2015**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Tania Nunes da Silva  
PPGA-UFRGS

---

Prof. Dr Gesinaldo Ataide Candido  
UFCG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Vania de Fátima Barros Estivaleta

---

Orientador: Prof. Dr. Eugenio Ávila Pedrozo  
PPGA – UFRGS

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese,

à todos aqueles que acreditam no poder da educação para resgatar a dignidade humana e promover os direitos e deveres em prol do desenvolvimento sustentável;

à todos aqueles que tem por propósito de vida contribuir com a qualificação da educação no Brasil pois compreenderam que este é um dos principais meios de se gerar liberdade, consciência, responsabilidade, cidadania nas gerações presentes e futuras, conduzindo ao desenvolvimento sustentável de nossa pátria e da construção de uma identidade genuinamente brasileira.

## AGRADECIMENTOS

Um processo transformador como o de doutoramento não é uma caminhada solitária. Muito pelo contrário. Foi justamente pelas diversas relações que se estabeleceram durante minha vivência enquanto doutoranda que pude concretizar a presente pesquisa. Certamente o esforço individual é intenso e faz parte do processo de aprendizagem, porém, o apoio e parceria de muitas pessoas que cruzaram e participaram de minha caminhada nesses últimos quatro anos contribuíram com meu desenvolvimento pessoal-acadêmico-profissional e auxiliaram a viabilizar a pesquisa que aqui se apresenta. Agradeço a todos que de algum modo me fizeram chegar onde cheguei, em especial as pessoas mencionadas abaixo.

**Aos mestres que me inspiraram nessa caminhada.** Professor orientador Eugênio Avila Pedrozo, por seus ensinamentos, conselhos, apoio, exemplo, estímulo a buscar o meu melhor e sobretudo por acreditar em meu potencial. Professor Luiz Felipe, que me instigou e introduziu ao tema de educação para a sustentabilidade. Professor Ariston, pelo seu exemplo de docência e por me apresentar Guerreiro Ramos. Professora Tania por me apoiar em momentos de mudança e contribuir com o desenvolvimento da tese. Professor Gesinaldo e prof Serva, obrigada pelas orientações na defesa do projeto de tese. Professor Vitor Hugo por me estimular quando mais precisava. Ao meu orientador do doutorado sanduíche, professor Luciano Barin Cruz, obrigada por todo apoio, incentivo e oportunidades que me possibilitastes às quais serei sempre grata. Professor Emmanuel Raufflet por me auxiliar e contribuir em publicações acadêmicas. Marlei Pozzobon, obrigada por acreditar em mim e abrir portas. Professora Isabelle Duplessis, por transmitir o amor pela docência e a profundidade do tema direito internacional dos direitos das mulheres.

**Aos colegas que se tornaram amigos.** Claudio Senna, pelas conversas inspiradoras. Paola, parceira na escrita de artigos científicos. Simone e Lisi, obrigada pela parceria e dicas do sanduíche. Jonas pelo apoio de sempre. Diego, pelos conselhos preciosos e sempre disposto a ajudar. Aos colegas da HEC Montreal, por tudo que aprendi com vocês.

**Aos que me auxiliaram na pesquisa de campo.** Professora Sylmara que abriu horizontes sobre as iniciativas mais arrojadas no Brasil. Professora Tereza Cristina, obrigada pela gentileza e carinho em todo processo que estive em campo. Professor Mario Monzoni, pela incrível experiência de poder conviver com seu trabalho e de sua equipe. A todos que se disponibilizaram a conceder entrevistas.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro do Programa de Doutorado Sanduíche junto a HEC Montreal.

**Aos que me incentivaram a ingressar no doutorado.** Antonio Meneghetti (*in memoriam*), a primeira pessoa a me estimular. Obrigada por me ensinar a acreditar e identificar meu valor e, sobretudo, a amar a educação como processo contínuo de qualificação humana.

À **Escola de Você**, projeto que amo e exemplo de educação transformadora. Cia tão presente, mesmo que a distância, durante minha estada em Montreal.

À **UNISINOS**, por acreditar em meu potencial, me dar espaço para inovar em sala de aula e por me permitir aplicar um pouco de tudo que aprendi com o doutorado e com a tese.

**Aos meus alunos.** É também por vocês que estudo tanto ;)

**Aos amigos.** Leticia Batistela, pelas jantãs, conversas e apoio durante todos os anos em Porto Alegre. Cesar Leite, pelo estímulo de sempre. Natalia Leite, por ser uma grande parceira e estimuladora nesses anos de mudança e de construção de meu novo caminho. Guga e Carlinha, meus amigos queridos e vizinhos em Montreal, obrigada por tudo. Regina Panceri, obrigada pelas conversas inspiradoras. Clara, obrigada pelo super apoio. Eva Sopher, minha amiga e mentora, minha profunda gratidão.

À **família.** Léo, Mari e Isa, Montreal ficou mais fácil e deliciosa com a presença e apoio de vocês. Margareth (minha mãe), por sempre me estimular e me apoiar em minha trajetória educacional. Vó Alvina (*in memoriam*), por ser exemplo de autonomia e amor pela educação. Meu pai (*in memoriam*) que me deu exemplo e condições para seguir meu caminho do melhor modo possível.

**Ao meu amor,** Cezar Augusto Gehm Filho, por ser parceiro em todos os meus momentos, compreender a necessidade que tive de momentos solitários na trajetória do doutorado, pela tua cia em Montreal que deixou a experiência ainda mais especial e, sobretudo, por me inspirares a ser minha melhor versão.

À **vida**, a qual sou incondicional admiradora e agradecida por tudo que me proporciona.

## RESUMO

O papel das organizações e da racionalidade instrumental que direciona a tomada de decisão têm sido discutidos amplamente, em especial no que concerne à predominância do mercado sobre a vida humana, os problemas ambientais e o bem-estar humano sobre este planeta. Pesquisas acerca do desenvolvimento sustentável futuro apontam para um direcionamento a uma perspectiva mais humanista cujos valores conduzem a uma nova forma de entender o tema da sustentabilidade e de agir nas organizações, tendo o indivíduo como agente de mudança. Para Garrity (2012), a educação desempenha um papel crucial na mudança dos modelos mentais e de visão de mundo, possibilitando constituir um novo paradigma da sustentabilidade e da administração. Por meio da educação, pode-se pensar em uma mudança nos gestores futuros das organizações direcionados à sustentabilidade, e nesse desafio a Aprendizagem Transformadora (STERLING, 2011; BLAKE, STERLING & GOODSON 2013) tem se demonstrado como uma abordagem pedagógica que contribui com a mudança de visão de mundo, inferindo nos níveis mais profundos do conhecimento. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi conceber uma proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, visando o desenvolvimento sustentável futuro baseado numa discussão epistemológico-ontológica das organizações atuais. Esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, exploratória e analisou três estudos de caso: a disciplina de graduação Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) da Fundação Getúlio Vargas (FGV); o MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade, da Universidade de São Paulo (USP); e, por fim, o curso Campus Internacional Brasil, da faculdade de administração da Universidade de Montreal (HEC Montreal-Canadá). Para a coleta de dados realizaram-se entrevistas com professores, alunos e parceiros dos cursos, observação participante, além de consultas a documentos e materiais institucionais. Os dados foram analisados e estruturados a partir do Método de Gioia. As dimensões da Aprendizagem Transformadora – Mudança de Paradigma na Educação e Nova visão de mundo, Elementos da Aprendizagem Transformadora e Perfil do egresso da Aprendizagem Transformadora – conduziram à elaboração da Proposta de Aprendizagem Transformadora Integral Sustentável. Além disso os resultados indicam que uma pedagogia mais crítica, com abordagem holística, metodologias experienciais, professores envolvidos e integrados com o tema, podem conduzir a uma transformação dos alunos e uma aplicação dos princípios da sustentabilidade nas organizações em que atuam. Os resultados dessa pesquisa visam contribuir para que cada vez mais iniciativas educacionais transformadoras possam se concretizar, visando o desenvolvimento integral discente, a construção de uma nova racionalidade para a administração, corroborando, assim, com o desenvolvimento sustentável futuro.

Palavras-chave: Aprendizagem Transformadora, Educação para a Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável Futuro, Administração, racionalidade substantiva, epistemologia, ontologia.



## ABSTRACT

The role of organizations and instrumental rationality that drives decision making have been widely discussed, especially because of market dominance on human life, environmental problems and human well being on this planet. Researches on future sustainable development indicate a direction to a more humanistic perspective whose values lead to a new way of understanding sustainability and acting in organizations, and the individual is the central in this role. To Garrity (2012), education plays a crucial role in changing mental models and worldview, enabling to constitute a new paradigm of sustainability and management. Through education, it's possible to realize a change in future managers directed to sustainability, and on this challenge Transformative Learning (STERLING, 2011; BLAKE, STERLING & Goodson 2013) has been demonstrated as a pedagogical approach that contributes to change worldview, implying the deepest levels of knowledge. So, the main goal of this research was to design a proposal for a sustainable integral transformative learning, aiming a future sustainable development based on epistemological and ontological discussion of current organizations. This research is characterized as qualitative, exploratory and has analyzed three case studies: the undergraduate course *Formação Integrada para a Sustentabilidade* (FIS) from Fundação Getúlio Vargas (FGV); MBA Governance and Innovation with Digital Technologies and Sustainability, from Universidade de São Paulo (USP); and finally, the course International Campus Brazil, of HEC Montreal-Canada. For data collection, interviews were done with teachers, students and partners, besides participant observation, and documents and institutional materials were consulted. Data were analyzed and structured by Gioia method. The dimensions of Transformative Learning – Change on Education Paradigm and New world view, Transformative Learning Elements, egress profile of Transforming Learning - led to the development of a proposal for a sustainable integral transformative learning. In addition, the results indicate that a more critical and holistic pedagogy, experiential methodologies, teachers involved and integrated with the subject of sustainability, can lead to a transformation on students and a new practice guided by the principles of sustainability in organizations where they work. The results of this research can contribute to other transformative educational initiatives, to students integral development, to the construction of a new rationality for management, and, thus, helping to achieve future sustainable development.

Keywords: Transformative Learning, Education for Sustainability, Future Sustainable Development, Management, substantive rationality, epistemology, ontology.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: MAPEAMENTO DAS VISÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	33
FIGURA 02: FRAMEWORK SEMÂNTICO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	36
FIGURA 03: DIMENSÕES DA RESILIÊNCIA.....	62
FIGURA 04: RELAÇÃO ENTRE AS COERÊNCIAS INDIVIDUAL – SOCIAL – GLOBAL.....	63
FIGURA 05: NÍVEIS DE CONHECIMENTO .....	127
FIGURA 06: NÍVEIS DE CONHECIMENTO E SUAS RESPECTIVAS APRENDIZAGENS .....	129
FIGURA 07: MUDANÇA DE PARADIGMA NAS VISÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	138
FIGURA 08: APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO.....	140
FIGURA 09: DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA .....	141
FIGURA 10: <i>FRAMEWORK</i> DOS MULTINÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MUDANÇA DE PARADIGMA A PARTIR DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA ORIENTADA PARA A SUSTENTABILIDADE .....	142
FIGURA 11: MAPA CONCEITUAL DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO .....	143
FIGURA 12: DESENHO DE PESQUISA.....	144
FIGURA 13: NÍVEIS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA.....	157
FIGURA 14: ESTUDOS DE CASO E DIMENSÕES ORIENTADORAS DA COLETA DE DADOS .....	158
FIGURA 15: MÉTODO DE GIOIA INDUTIVO-DEDUTIVO.....	166
FIGURA 16: MÚLTIPLOS NÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO.....	241
FIGURA 17: RELAÇÃO MULTINÍVEL SUSTENTÁVEL INDIVÍDUO-ORGANIZAÇÃO-SOCIEDADE-PLANETA .....	253
A PARTIR DO HOMEM SUBSTANTIVO.....	253

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: MODELOS DE HOMEM DA ADMINISTRAÇÃO.....	82
QUADRO 02: VALORES QUE NORTEIAM ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA A SUSTENTABILIDADE SEGUNDO MURTAZA.....	106
QUADRO 03: VALORES HUMANISTAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO.....	110
QUADRO 04: OS REFLEXOS DO PARADIGMA TRADICIONAL E DA COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO.....	118
QUADRO 05: TIPOLOGIA DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	119
QUADRO 06: NÍVEIS DE APRENDIZAGEM.....	128
QUADRO 07: ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO.....	134
QUADRO 08: PARADIGMA, VISÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPECTIVAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS E NÍVEIS DE APRENDIZAGEM.....	137
QUADRO 09: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	152
QUADRO 10: QUADRO DESCRITIVO DOS DADOS SECUNDÁRIOS PESQUISADOS NOS CAMPOS.....	161
QUADRO 11: COLETA DE DADOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE PESQUISA.....	161
QUADRO 12: EDIÇÕES DO FIS COM RESPECTIVOS PROJETOS REFERÊNCIA E PARCEIROS.....	172
QUADRO 13: DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA DO FIS – FGV.....	175
QUADRO 14: DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA DO MBA LASSU USP.....	201
QUADRO 15: DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA CAMPUS INTERNACIONAL BRASIL DA HEC MONTREAL.....	222
QUADRO 16: PROPOSTA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA INTEGRAL SUSTENTÁVEL.....	245

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
1.1.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	21
1.1.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	22
<b>1.2 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A NECESSIDADE DE UMA NOVA RACIONALIDADE: RUMO A UMA MUDANÇA DE PARADIGMA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 O PARADOXO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 A CRISE PARADIGMÁTICA E A NECESSIDADE DE UMA NOVA RACIONALIDADE PARA A TEORIA E PRÁTICA DAS ORGANIZAÇÕES .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3 RACIONALIDADE SUBSTANTIVA E ALTERNATIVAS PARA A ADMINISTRAÇÃO COMO CIÊNCIA SOCIAL E HUMANA.....</b>	<b>55</b>
<b>3 COMPREENDENDO A ONTOLOGIA E MODELO DE HOMEM PARA UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA ADMINISTRAÇÃO .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 O MODELO DE HOMEM DAS ORGANIZAÇÕES.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2 A REDUÇÃO SOCIOLÓGICA E A RACIONALIDADE SUBSTANTIVA NAS ORGANIZAÇÕES...83</b>	
<b>4 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO .....</b>	<b>93</b>
<b>4.1 VALORES HUMANISTAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO.....</b>	<b>93</b>
<b>4.2 A EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO.....</b>	<b>111</b>
<b>4.3 APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA MULTINÍVEL SUSTENTÁVEL .....</b>	<b>136</b>
<b>5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>144</b>
<b>5.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO E TIPO DE PESQUISA.....</b>	<b>145</b>
<b>5.2 CASOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>147</b>
<b>5.3 COLETA DE DADOS.....</b>	<b>154</b>
<b>5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>162</b>
<b>6 RESULTADOS .....</b>	<b>167</b>
<b>6.1 DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA .....</b>	<b>167</b>
6.1.1 <i>Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) da Fundação Getulio Vargas (FGV)</i> .....	167
6.1.2 <i>MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade da USP</i> .....	198
6.1.3 <i>Campus Internacional Brasil da HEC Montreal</i> .....	220
<b>6.2 MÚLTIPLOS NÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO .....</b>	<b>240</b>
<b>6.3 PROPOSTA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA INTEGRAL SUSTENTÁVEL .....</b>	<b>245</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>273</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Crises financeiras, degradação ambiental, consumo excessivo, valores mercadológicos que impregnam a vida humana, excesso populacional e concentração de população nos grandes centros urbanos levam à reflexão acerca do futuro da humanidade. A previsão para 2050 é que a população aumente para 9 bilhões, e que o nível de consumo aumente na proporção do crescimento populacional (EGMOND, VRIES, 2011). Na mesma intensidade do crescimento populacional, de acordo com Garrity (2012), a economia mundial será quatro vezes maior em 2052.

Bina e Vaz (2011) discutem o modelo econômico atual, onde os recursos naturais estão cada vez mais escassos, cujas crises financeiras abalaram diversos países do mundo, e os autores questionam os critérios comumente usados para medir o desenvolvimento, como o PIB, bem como a concepção atual do bem-estar e felicidade dos indivíduos na sociedade do consumo.

O Fórum Econômico Mundial, nos últimos anos, aborda temáticas que vão além da economia em si, como o índice de felicidade e bem-estar e sua mensuração em uma nação, visando um novo critério além do PIB para se medir o índice de desenvolvimento. Deste modo, além dos participantes tradicionais como presidentes e ministros da área econômica de diversas nações, bem como presidentes de corporações mundiais e cientistas, abriu-se para a participação de representantes de outras áreas como as artes, a religião e neurocientistas. Com isto, evidencia-se um crescente consentimento de que a noção de desenvolvimento e progresso humano e social não se restringe apenas à economia, mas de oportunizar condições que permitam o bem estar humano.

Um exemplo disto é o Índice de Desenvolvimento Humano, criado por Mahbub ul Haq e Amartya Sen em 1990, que surge em contrapartida ao PIB, ao verificar-se que o desenvolvimento deveria ir além da perspectiva econômica. O IDH é uma medida de progresso a longo prazo fundamentada em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O índice é usado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o qual avalia as nações-membro da ONU anualmente. Mesmo que o índice contemple dimensões não avaliadas pelo PIB, o IDH não abrange todos os aspectos do desenvolvimento humano como equidade, sustentabilidade, felicidade, democracia, igualdade de gêneros, pobreza entre outros. Todavia, seu mérito permanece ao avaliar o desenvolvimento além do aspecto econômico.

Emergem, assim, questionamentos sobre o desenvolvimento centrado no aspecto econômico e a influência deste modelo sobre a vida humana. Nessa discussão, o sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos apontava, já na década de 1980, para problemáticas tão discutidas atualmente como os temas relacionados à predominância do mercado sobre a vida humana, os problemas ambientais e o bem-estar humano sobre este planeta. Defendia que “os resultados atuais da modernização, tais como a insegurança psicológica, a degradação da qualidade de vida, a poluição, o desperdício, a exaustão dos limitados recursos do planeta mal disfarçam o caráter enganador das sociedades contemporâneas” (1989, p. 22). Nesse contexto, segundo o Guerreiro Ramos (1989), o mercado tende a transformar-se na força modeladora da sociedade, organizando a existência humana.

Segundo Morin (2005), as probabilidades do futuro global são alarmantes, enquanto a humanidade é direcionada por quatro principais engrenagens sem controle: ciência, tecnologia, economia e a busca pelo lucro. “O planeta está em crise com todas as possibilidades, algumas regressivas e destrutivas, outras estimulantes e férteis, como as invenções, criações, novas soluções” (MORIN, 2005, p. 25).

Murtaza (2011) verifica que a co-evolução do capitalismo, da democracia e da ciência, desde 1800, tem levado a enormes progressos, mas também a grandes problemas existenciais. Não há dúvida de que a evolução científica e tecnológica, e por consequência o crescimento das organizações, trouxeram benefícios para a vida humana com o aumento da perspectiva de vida, cura de doenças, acesso a tecnologia e comunicação, melhoria do transporte, entre outras facilidades e inovações. Porém, a contrapartida deste processo de desenvolvimento tem trazido problemas críticos para a humanidade. Muitos estudos podem continuar reafirmando que o crescimento econômico é benéfico ao ser humano, porém, quanto mais os recursos naturais forem levados aos seus limites, torna-se evidente que o paradigma atual de crescimento não está mais beneficiando a humanidade (GARRITY, 2012). De acordo com Murtaza (2011) a raiz dos problemas que enfrenta-se hoje estão centrados na economia neoclássica focada na natureza humana do autointeresse, o que provoca intensos conflitos por recursos escassos como por exemplo água e energia, entre as pessoas, sociedades, espécies e gerações.

A demanda por energia irá aumentar significativamente nas próximas décadas, segundo o Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos. A importância aos recursos hídricos foi deixada em segundo plano, tendo em vista que a energia seria um dos pilares para sustentar o modelo de desenvolvimento capitalista. Um dos pontos centrais do relatório de 2014 é que ambos, água e energia, devam andar juntos

tendo em vista que um repercute no outro. Atualmente, 15% da água mundial é usada para a produção de energia, sendo que mais de 3,5 bilhões de pessoas no planeta não tem acesso à água doce, que em sua grande maioria também não tem acesso à energia, em especial a eletricidade. Água e energia podem conduzir ao crescimento econômico e melhoria da saúde humana, reduzir a pobreza, gerar trabalho, além do bem-estar da humanidade em geral, afirma o secretário-geral da ONU, Ban Ki Moon no relatório número 1. Tem-se assim um exemplo de uso dos recursos, onde o modelo de desenvolvimento conduzido até agora produz desigualdades sociais e humanas globais, onde o bem-estar não é gerado de modo igualitário.

Acerca da centralidade do mercado sobre a vida humana, Azevedo (2006, p. 268), estabelece sua crítica, enquanto “a expansão desenfreada de um tipo peculiar de organização – a organização formal de caráter econômico – colaborou para a consolidação efetiva do mercado como foco central e articulador da modelação e ordenação da sociedade centrada no mercado”.

Rodrigues (2006) verifica que a realidade social construída pelo modelo de produção capitalista é direcionada pela racionalidade instrumental, que orienta o modo de vida dos trabalhadores inseridos no mundo da organização produtiva. Segundo esse autor, o lucro, como critério dominante, prevalece sobre as relações humanas, gerando desigualdades e privação de direitos. Para Guerreiro Ramos (1981), a racionalidade restrita, instrumental limita as dimensões humanas ao aspecto exclusivo econômico. Segundo Morin (2005), este problema reside na crise paradigmática simplificadora que controla a ciência clássica, impondo o princípio de redução e disjunção a qualquer forma de conhecimento.

As organizações de caráter econômico tiveram papel importante ao definir e consolidar o modelo de desenvolvimento da sociedade contemporânea, que resultam em disparidades sociais, degradação ambiental e outras problemáticas que cada vez, mais intensamente, estão mais próximas do dia a dia de cada cidadão.

Estudos e discussões acerca do desenvolvimento sustentável emergem como possibilidade de repensar e questionar esse modelo de desenvolvimento que domina o estilo de vida de diversas nações, visando buscar soluções para a relação humanidade e planeta e para as condições socioambientais que as futuras gerações encontrarão e terão que viver e administrar. George (2007) aponta para a necessidade de emergir outro sistema econômico, tendo em vista a insustentabilidade da atual economia de mercado. A questão que urge em diversos autores é se o desenvolvimento pode ser sustentável (SACHS, 2004; EGMOND, VRIES, 2011), demonstrando assim a sua paradoxalidade, sendo que etimológica e

epistemologicamente são conceitos antagônicos, e que o comportamento organizacional permanece o mesmo.

Os discursos de desenvolvimento sustentável são comuns no sentido de respeito ao meio-ambiente, porém demonstram-se possivelmente como mais uma estratégia para encobrir os efeitos do capital, e as atitudes das grandes corporações e agentes de poder de não mudarem seus *modus operandi* (REDCLIFT, 2006; RATTNER, 1999; EGMOND, VRIES, 2011). O desenvolvimento sustentável tornou-se peça de retórica (COSTA, 1999), tendo seus discursos e práticas voltados ao fortalecimento de sua dimensão econômica, não sendo compreendido de modo consensual em especial pelas visões de mundo que o norteiam (HOPWOOD, MELLOR e O'BRIEN, 2005; EGMOND, VRIES, 2011).

Diferentes visões direcionam a compreensão do desenvolvimento sustentável, tais como *status quo*, reformista e transformação (HOPWOOD, MELLOR e O'BRIEN, 2005., 2005), além do *triple bottom line* com as dimensões social, ambiental e econômica que compõe o termo. Constata-se que a visão *status quo*, direcionada pela ideologia neoliberal, prevalece sobre as demais visões, e que o desenvolvimento sustentável atuado tem sido amparado pelo modelo de desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos e pelos discursos hegemônicos do contexto globalizado, demonstrando a utopia do termo de atingir o desenvolvimento multidimensional contemporaneamente. O fato é que prioriza-se uma das dimensões, a econômica, e percebe-se que não necessariamente, ao privilegiar esta dimensão, tem-se uma melhoria no desenvolvimento social e na qualidade de vida humana, e tampouco de preservação ambiental (GEORGE, 2007).

Para Chanlat (2006) o objetivo do *management* é o bom funcionamento de uma organização, buscando a eficiência. Porém, é importante questionar-se: eficiência para quem, para quê, por quê? Há exigências financeiras, mas também existem as exigências sociais, e as organizações estão sendo avaliadas não apenas pelo fator econômico, como também a partir do ponto de vista ambiental e social. Desse modo, as discussões sobre a sustentabilidade, que apontam a possibilidade de se trabalhar com novos valores, em um outro paradigma, desempenham um papel importante em repensar a ação das organizações na sociedade.

Conforme Leiserowitz, Robert e Thomas (2004), para atingir o desenvolvimento sustentável faz-se necessária uma mudança de valores, atitudes e comportamentos humanos sendo, assim, necessária uma nova abordagem ao tema, tendo em vista a contradição epistêmica no que concerne o desenvolvimento sustentável para as organizações, em que o pensamento sustentável não condiz com o comportamento do consumismo extremo, requisitando uma mudança radical de valores para um novo fazer organizacional.



Garrity (2012) afirma que o aumento populacional e os problemas relacionados à sustentabilidade poderão ser solucionados com a mudança do comportamento do homem e de seus valores, e não apenas pela tecnologia. Segundo o autor, os modelos mentais restritos promovem a injustiça social e conduzem à cegueira de encontrar soluções para o desenvolver sustentável, indo ao encontro de Egmond e Vries (2011) acerca dos problemas da sustentabilidade, que derivam da desestabilização dos valores sociais e da visão parcial de mundo.

A visão parcial de mundo deriva do processo de unidimensionalização humana “à medida que o indivíduo interage com as organizações economicistas, introjetando a dimensão econômica e passando a reproduzi-la socialmente, reprimindo, então, outras dimensões inerentes à sua natureza” (AZEVEDO, 2006, p. 269). Segundo Guerreiro Ramos (1989), a teoria da organização atual é “teoricamente incapaz de oferecer diretrizes para a criação de espaços sociais em que os indivíduos possam participar de relações interpessoais verdadeiramente auto-gratificantes” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 23). Assim, considera-se necessário repensar as teorias, as práticas, a epistemologia e a ontologia da administração.

A perspectiva analítica de Grisales (2008) corrobora com os embasamentos epistemológicos e ontológicos da administração a partir de um olhar *ad intra* e um olhar *ad extra* do campo. A perspectiva *ad intra* relaciona-se a um repensar epistemológico e do corpo de conhecimentos da administração, enquanto crítica ao domínio do paradigma positivista na gestão. A segunda perspectiva direciona-se *ad extra*, abrangendo a dimensão das dinâmicas sociais e culturais que fazem com o que o ser humano seja quem é, e que, por consequência, embase sua práxis nas organizações (GRISALES, 2008). Assim, nas compreensões epistemológicas se esconde uma problemática de ordem ontológica: as concepções de homem que estão implícitas nos processos de conhecimento, sendo necessária uma compreensão mais profunda da natureza humana.

Nessa direção, Serva (2010), ao referenciar o pensamento guerreiriano, aponta para a necessidade de uma nova epistemologia da administração a partir da racionalidade substantiva, visando preencher os *gaps* deixados pelo sistema de mercado. Pode-se sugerir que a mudança para uma nova epistemologia da administração reside na compreensão de sua ontologia, como área autônoma dos demais saberes, a partir de uma nova compreensão de homem. O modelo de homem do paradigma vigente reside no *homo economicus*, de perspectiva unilateral e disciplinar, cujas capacidades são centradas nos aspectos produtivos, na racionalidade instrumental, modelo este limitado e incoerente com a multidisciplinaridade implícita ao desenvolvimento sustentável.

Conforme Morin (2007b), o ser humano e o seu modo de relação com o mundo estão em crise, porque a humanidade deixou de ser humanidade. Azevedo e Albernaz (2006) ressaltam que o homem contemporâneo encontra-se em uma condição de impotência. Contudo, tal condição também deriva da concepção de sociedade, organização e ser humano vigente. Murtaza (2011) afirma que é o modelo de homem que define a economia, assim faz-se necessário uma nova compreensão da ontologia do homem, para uma nova economia e uma nova práxis organizacional possa emergir.

Nessa direção, estudos acerca do desenvolvimento sustentável futuro (MEADOWS, 2006; ATKISSON, 2006; NORBERG-HODGE, 2006; ARNAUD, SEKERKA, 2010) apontam para um direcionamento a uma perspectiva mais humanista cujos valores conduzem a uma nova forma de entender o tema da sustentabilidade, de agir nas organizações e de sugerir soluções, tendo o indivíduo como agente de mudança. Meadows (2006) referencia a compreensão de novo humanismo de Aurelio Peccei, líder industrial que escreveu diversas vezes sobre os limites do crescimento, economia e ambiente, recursos e governo.

O humanismo em nossa época deve substituir e reverter princípios e normas que até então foram considerados intocáveis, mas que se tornaram inaplicáveis, ou discordantes com nossa proposta; deve encorajar o surgimento de novos sistemas de valores para re-endereçar nosso próprio equilíbrio e novas motivações espirituais, éticas, filosóficas, sociais, políticas, estéticas e artísticas para preencher o vazio de nossas vidas; deve ser capaz de restaurar em nós amor, amizade, compreensão, solidariedade, espírito de sacrifício, convivialidade; e nos deve fazer compreender que, quanto mais essas qualidades nos aproximarem de outras formas de vida e de nossos irmãos e irmãs em qualquer lugar do mundo, mais iremos ganhar (PECCEI, 1981, apud MEADOWS, 2006, p. 175).

Garrity (2012) afirma que os problemas sintomáticos do sistema atual são devido também à ação de curto prazo dos agentes do modelo vigente (incluídos os tomadores de decisão), e a visarem apenas o próprio interesse (racionalidade limitada). Assim, o modelo de crescimento das empresas é apoiado pelo “modelo mental dos cidadãos que demandam oportunidades de emprego, dos políticos que demandam reeleição e das corporações que apoiam e financiam ambos os grupos” (GARRITY, 2012, p. 2460). Motta (2001) ressalta que a mudança reside na mente do indivíduo, ou seja, a mente humana, o pensamento precede, orienta e domina a ação. Uma mudança de modelo mental pode permitir novas ações, e se a racionalidade não estiver limitada à ação instrumental, poder-se-á pensar em uma nova prática das organizações, conforme afirma Guerreiro Ramos (1989).

As possibilidades de redução da limitação da racionalidade podem ser providas pela melhoria do conhecimento dos gestores, por meio de pesquisa e da educação (DONALDSON,

2005). Para Garrity (2012), a educação desempenha um papel crucial na mudança dos modelos mentais e de visão de mundo, possibilitando constituir um novo paradigma da sustentabilidade e da administração. O indivíduo é foco no processo de mudança, e a intervenção deve ser nas ideias e não nos fatos (MOTTA, 2001), sendo que a mudança de valores, conforme o autor, deve iniciar pelos chefes, pelos que detêm o poder. Assim, percebe-se a educação como central no processo de mudança de mentalidade, podendo corroborar com uma nova prática organizacional sustentável. Para Egmond e Vries (2011), a sustentabilidade é sinônimo de dignidade humana e o desenvolvimento será sustentável quando o processo político democrático for dirigido por uma visão de mundo integral, o que reforça mais uma vez a necessidade de uma nova visão de mundo e novos valores.

Porém, cabe ressaltar que a educação em administração, em geral, não tem considerado as dimensões integrais humanas e subjugada-se à racionalidade instrumental, respondendo ao modelo de empresa capitalista que aprisiona o trabalhador, o qual é socialmente excluído caso não produza riqueza (RODRIGUES, 2006). A educação, ao libertar-se do viés instrumental, libertará os educandos e os educadores visando à formação de novos homens para uma sociedade sustentável. Por meio da educação, pode-se pensar em uma mudança nos gestores futuros das organizações.

Para Chanlat (2006, p.16), é necessária uma educação em administração que contemple uma dupla antropologia: uma geral, sobre o conhecimento de quem é o ser humano, e uma antropologia particular, sobre o ser humano e seu contexto concreto de trabalhador. O autor afirma que “se não há essa visão, vamos produzir unicamente sistemas e processos, no interior dos quais os seres humanos são esquecidos. E, em certos casos, as consequências são graves”. Assim, compreender o ser humano e seu papel pode ser o ponto de partida para uma nova educação em administração.

O ensino da administração de modo geral reforça o *mainstream* do *modus operandi* das organizações, onde a tomada de decisão se limita sobretudo à fatores econômicos – do lucro como prioridade –, sem conduzir seus estudos à uma perspectiva integral da gestão e do ser humano. Deste modo, a pesquisa teórica empreendida demonstra que existem premissas epistemológicas e ontológicas na administração, bem como em sua Educação e na compreensão do Desenvolvimento Sustentável, que requerem mudanças. O desenvolvimento sustentável futuro requer uma nova compreensão de ser humano e novos valores.

A mudança dessa centralidade na dimensão econômico-financeira ou de mercado, na busca de um desenvolvimento sustentável com maior equilíbrio entre as dimensões, ou mesmo, com predominância das dimensões ambientais e sociais, remete para mudanças

transformadoras, baseadas em uma ontologia que permita uma nova epistemologia, para indivíduos, organizações, sociedade e planeta. Na presente pesquisa, analisa-se esses vários níveis, do ponto de vista da administração, tendo-se como atores centrais as organizações, atualmente orientadas por uma racionalidade funcional. A abertura epistemológica para uma administração multinível sustentável permite a inserção de novas discussões para a mudança transformadora, tais como: a racionalidade substantiva, a visão holográfica transdisciplinar, a complexidade, a intuição, a coerência, a interação e/ou conectividade, a aprendizagem transformadora, dentre outras.

Para uma mudança transformadora requer-se uma educação transformadora, que possibilite a abertura à abordagens transdisciplinares, holísticas, complexas, que resgate uma administração multinível sustentável e permita ao homem conceber suas dimensões integrais. Esta educação possibilitaria um novo fazer organizacional, por meio de uma mudança de racionalidade e nesse desafio a aprendizagem transformadora (STERLING, 2011; BLAKE, STERLING & GOODSON 2013) tem se demonstrado como uma abordagem pedagógica que contribui com a mudança de visão de mundo, inferindo nos níveis mais profundos do conhecimento. Blake, Sterling e Goodson (2013) verificam que aprendizagem transformadora auxilia nas mudanças individuais, organizacionais e sociais para práticas mais sustentáveis.

Além disso, para Cranton e Taylor (2012) os princípios do humanismo, como a liberdade, a autonomia do homem, a boa natureza humana, o potencial para o crescimento e desenvolvimento, autorrealização, responsabilidade sobre si e sobre os outros, a possibilidade de fazer escolhas, são inerentes à aprendizagem transformadora (CRANTON, TAYLOR, 2012). Deste modo, a questão norteadora da presente pesquisa é:

**Quais seriam as dimensões para uma proposição de aprendizagem transformadora integral sustentável, visando o desenvolvimento sustentável futuro, baseado numa discussão epistemológico-ontológica das organizações atuais?**

Para responder a questão de pesquisa, pesquisou-se o processo de ensino-aprendizagem e as práticas educacionais em instituições de ensino superior no Brasil e no exterior, que atuam em diferentes níveis seja graduação quanto pós-graduação, que se propõem a formar um novo perfil de administrador e gestor voltado para a sustentabilidade e para novas formas de atuação nas organizações.

Cabe ressaltar que nas pesquisas em educação para a sustentabilidade, muitas vezes os termos sustentabilidade e desenvolvimento sustentável são utilizados como sinônimos,

mesmo que etimologicamente possam ser diferentes. De acordo com Osorio, Lobato e Castillo (2005), o desenvolvimento sustentável busca os mesmos objetivos da sustentabilidade, como a preservação dos recursos naturais, além de visar o equilíbrio social, cultural e econômico. Segundo Munck e Souza (2010), a sustentabilidade compõe ações mais objetivas que propiciam o alcance de um desenvolvimento sustentável, uma vez que a sustentabilidade busca o equilíbrio de qualquer sistema e o desenvolvimento sustentável busca a soma destes equilíbrios e mais um equilíbrio maior composto por todas as interações entre estes sistemas. Ou seja, o desenvolvimento sustentável é composto por inúmeras sustentabilidades, dentre elas a sustentabilidade organizacional, sendo assim, a sustentabilidade é a ideia central do desenvolvimento sustentável (MUNCK, SOUZA, 2010). Assim, nessa pesquisa considerar-se-á educação para a sustentabilidade e educação para o desenvolvimento sustentável em cursos de gestão como sinônimos, tendo em vista a intrínseca relação entre ambos os temas e objetivos comuns. Além disso, a abordagem adotada nesta tese embasa-se em Sterling (2011), para o qual os termos são usados de forma intercambiável.

A seguir apresentam-se os objetivos de pesquisa que contribuíram com a concepção da proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, considerando os seus múltiplos níveis de análise (indivíduo, organização, sociedade e planeta).

## 1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Visando elucidar a questão-problema e baseando-se no referencial teórico foram elaborados os seguintes objetivos de pesquisa.

### 1.1.1 Objetivo Geral

Conceber uma proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, visando o desenvolvimento sustentável futuro, baseado numa discussão epistemológico-ontológica das organizações atuais.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- 1) Identificar e descrever as dimensões da Aprendizagem Transformadora dos cursos investigados;
- 2) Caracterizar, numa análise de múltiplos níveis indivíduo-organização-sociedade-planeta uma proposta de um desenvolvimento sustentável futuro levando em conta a discussão epistemológico e ontológica para as organizações.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se por suas contribuições teóricas, metodológicas e práticas, não se limitando apenas à uma perspectiva crítica ao campo da administração sobre como está sendo concebido em sua epistemologia e práxis, mas, sobretudo, para que se possa propor novos caminhos que contribuam com a educação de futuros administradores e gestores.

No âmbito teórico, tendo em vista os problemas sociais, ambientais e humanos resultantes da atividade econômica, esta pesquisa justifica-se pela verificação da necessidade de uma nova visão acerca do desenvolvimento sustentável, de um novo modo de atuar das organizações, de uma compreensão de homem não limitada a sua dimensão instrumental e de uma nova proposta de aprendizagem em administração que conduza a uma ruptura de paradigma na área.

Em relação ao desenvolvimento sustentável, esta pesquisa justifica-se por construir e propor um modelo de ensino e aprendizagem transformadores, a partir do paradigma da complexidade, proposta essa apoiada em discussões epistemológicas da área da administração e ontológicas no que concernem a compreensão integral de ser humano. As discussões epistemológicas fundamentadas na integralidade do ser humano conduzem a uma nova compreensão e atuação do desenvolvimento sustentável, em especial no que diz respeito a dimensão social da sustentabilidade e as relações multiníveis indivíduo-organização-sociedade-planeta.

No que concerne um novo modo de operar das organizações, esta pesquisa vai além da função utilitária da administração e busca na perspectiva humanista um direcionamento para um novo operar da administração a partir de novos valores, relações, processos, tomada de decisão, extrapolando a função do lucro como fim, ao lucro como meio, incluindo a

dimensão substantiva, espiritual, emotiva, moral, intuitiva do ser humano em contrapartida à racionalidade limitada, instrumental, para uma nova prática nas organizações e uma nova compreensão e atuação do desenvolvimento sustentável.

Contribuir com o desenvolvimento da epistemologia da administração não diz respeito exclusivamente aos atores do campo, seja na área acadêmica quanto na organizacional, mas diz respeito à melhoria humana e social, pois, segundo Serva (2010), a ciência da administração proporciona uma maior compreensão da diversidade humana, tanto individual quanto social.

Cabe ressaltar, ainda, que as contribuições do aprimoramento da epistemologia estão relacionadas, segundo Serva (2012), aos seguintes fatores: a) amadurecimento teórico da administração a partir de uma atitude reflexiva dos pesquisadores da área; b) melhoria dos protocolos de pesquisa adequando os métodos ao atingimento dos objetivos de estudo; c) por aproximar a teoria e prática, pesquisadores e gestores; d) pelo mapeamento realista do campo de atuação de gestão e acadêmico; e) pelo aperfeiçoamento do ensino da administração; f) e por proporcionar uma visão integral da administração, reduzindo o risco de sua fragmentação, seja em sua teoria e em sua prática.

Considerar a variável humana e a subjetividade na ciência é fruto da postura epistemológica do novo paradigma, negada pelo pensamento cartesiano. Para Souza Santos (2001), é possível ter uma nova compreensão de ciência a partir de outra compreensão de homem. No que concerne a compreensão de ser humano, esta pesquisa embasa-se na ontologia do homem, como possibilidade de compreender o ser que é em suas dimensões integrais, incluída a dimensão espiritual, e não apenas como agente racional econômico, perpassando por diferentes propostas de modelo de homem como o parentético (GUERREIRO RAMOS, 1989), o *homo sustinens/politicus/ecologicus* (BINA, VAZ, 2011), o *homo sapiens* ou pessoa sábia (MURTAZA, 2011), em contrapartida ao *homo economicus* do paradigma cartesiano das organizações.

Ao inserir a visão integral de mundo e as dimensões humanas, tais como espiritualidade, honestidade, respeito, responsabilidade, amor, dignidade, capacidade crítica, a administração extrapola seus limites instrumentais, podendo ampliar suas pesquisas acadêmicas e construções teóricas, deixando de estar limitada à geração de lucro. Central no entendimento de homem é a inserção da espiritualidade, da dimensão metafísica humana na realidade organizacional, a qual permite interligar o indivíduo com o todo, com a organização-sociedade-planeta.

Quando o ser humano é integral, conhece e age com base na sua totalidade, unindo matéria e espírito, podendo acessar a informação que conecta o todo, da qual ele é parte intrínseca. Verifica-se, assim, a importância do ser humano no desenvolvimento sustentável, que seria o resultado de uma nova coerência individual-organizacional-social-global. Por meio de uma nova concepção humana, pode-se conceber novos modos de relação com a organização, com o social e com o planeta, contribuindo, assim, com o desenvolvimento sustentável futuro.

Para que esse modelo de homem integral possa atuar nas organizações faz-se necessária uma educação que conduza o sujeito a compreensão de sua integralidade, em contrapartida ao *mainstream* do ensino, pesquisa e prática da administração, ainda amparados no paradigma do modelo econômico neoliberal. Buscou-se propor uma aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro, com novo embasamento paradigmático e visão de mundo, novas metodologias, processos de ensino, ambientes, conteúdos, posturas docentes, possibilitando formar um novo perfil de administrador-gestor, com um novo *modus operandi* da administração.

No que concerne as contribuições metodológicas, esta pesquisa foi além do método indutivo de Gioia na estruturação e interpretação dos dados, agregando a este o método dedutivo. O método de Gioia é uma abordagem que organiza os dados coletados em informações de 1ª e 2ª ordem e dimensões agregadas, facilitando a estruturação do resultado da pesquisa qualitativa (GIOIA, CORLEY e HAMILTON, 2012), sendo uma abordagem eminentemente indutiva onde os termos de primeira ordem são extraídos dos dados coletados no campo. Todavia, valendo-se também do método dedutivo, as dimensões agregadas, que seriam normalmente resultantes do campo, foram definidas a priori a partir do referencial teórico. Ou seja, entre suas contribuições e ineditismo, esta pesquisa acrescenta a dedução ao método de Gioia.

Do ponto de vista prático, os resultados da pesquisa poderão ser de interesse das instituições de ensino de administração nacionais e internacionais, dos docentes da área, das organizações relacionadas ao tema de educação em administração e aos gestores. No âmbito organizacional, acredita-se que esta pesquisa poderá ser relevante às instituições de ensino ao contribuir com uma proposta de aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro, podendo auxiliar no direcionamento de projetos pedagógicos, metodologias, conteúdos, formação docente, entre outros fatores. Assim, esta pesquisa contribui para que o desenvolvimento sustentável não se restrinja à inserção de uma disciplina no *curriculum* dos cursos de administração, mas que o desenvolvimento sustentável seja o



resultado de uma aprendizagem mais ampla e profunda, de uma estratégia ou política que o contemple, indo além dos aspectos cognitivos e contemplando as dimensões epistemológicas e ontológicas que influenciam diretamente para sua concretização nas organizações.

Além disso, a pesquisa de estudos de caso corrobora com a afirmação de Blake, Sterling e Goodson (2013) sobre a importância de se estudar iniciativas inovadoras e pioneiras como da Schumacher College para a definição e teste de novas propostas, pesquisas e metodologias, de modo que outras instituições possam se inspirar e seguir seus modelos transformadores. A pesquisa justifica-se ainda por ter investigado, pela ótica da aprendizagem transformadora, iniciativas educacionais para a sustentabilidade que estão inseridas em instituições de ensino formais, diferentemente da Schumacher College que se caracteriza como uma escola de formação livre, demonstrando a viabilidade de uma proposta educacional mais arrojada e transformadora em estruturas *mainstream*, tanto no nível de graduação, quanto de pós-graduação no Brasil e exterior.

Por fim, a pesquisa evidencia a inter-relação indivíduo-organização-sociedade-planeta, demonstrando que as relações do administrador-gestor vão além da relação indivíduo-organização, mas também de sua relação mais macro, com o social e com o planeta. Deste modo, ao educar um novo perfil de administrador, poder-se-á vislumbrar novas relações do indivíduo com a organização em que atua, com a sociedade em que convive e com o planeta que o hospeda, onde os valores que norteiam o desenvolvimento genuinamente sustentável passam a direcionar suas decisões, de modo a ser princípio e fim de sua prática.

### 1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

A presente pesquisa está estruturada inicialmente, além dessa introdução, pelo referencial teórico, no qual abordou-se temas como mudança de paradigma, modelo de homem das organizações, educação para a sustentabilidade e desenvolvimento sustentável futuro. Após o referencial teórico apresentam-se os procedimentos metodológicos, explicitando a tipologia e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados. Na sequência, apresentam-se os resultados da pesquisa, respondendo aos objetivos de pesquisa, seguidos das considerações finais.

## **2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A NECESSIDADE DE UMA NOVA RACIONALIDADE: RUMO A UMA MUDANÇA DE PARADIGMA**

A crise mundial, que desponta na atualidade, seja no âmbito das questões ambientais, econômicas, sociais, leva a pensar o futuro da humanidade e o bem-estar das futuras gerações, e nesse sentido o desenvolvimento sustentável é um tema que visa buscar soluções para as problemáticas da humanidade e sugerir um novo modo de desenvolvimento. Quando emergiram os primeiros debates acerca do desenvolvimento sustentável, buscava-se um novo modo, mesmo que utópico, de solucionar os principais problemas da humanidade surgidos, sobretudo em virtude da exploração dos recursos e do modo de atuação das organizações: poluição e degradação ambiental, risco de extinção de algumas espécies, exploração dos recursos naturais, desequilíbrio econômico, desigualdade social, combate à fome etc.

O fato é que, mesmo que tenha sido proposto com a intenção de melhorar a vida humana no planeta e de sugerir uma nova relação homem e ambiente, o desenvolvimento sustentável tem sido usado, em muitos casos, para reforçar o modelo econômico neoliberal sem uma alteração radical no *modus operandi*. Verifica-se, assim, um paradoxo quanto às definições e uso do termo, tendo em vista que atuou de modo oposto à intenção com o qual foi criado.

Busca-se, aqui, explicitar as compreensões acerca do desenvolvimento sustentável e as possíveis contradições que possam existir, estabelecendo a crítica sobre as incoerências e desvirtuações que têm ocorrido em seu discurso e sua prática (REDCLIFT, 2006; RATTNER, 1999; GEORGE, 2007), tendo em vista que o desenvolvimento sustentável desejável, que contemple as dimensões ambiental, social e econômico, tem se demonstrado utópico. Este paradoxo remete à uma discussão fundamental de mudança paradigmática e a necessidade de uma nova racionalidade para as organizações, visto que os problemas atuais são resultantes do modo de pensar e de fazer ciência do paradigma cartesiano, o qual norteia a racionalidade instrumental (KUHN, 1998; SOUZA SANTOS, 2001; SIMON, 2000).

### **2.1 O PARADOXO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

A sustentabilidade emerge na década de 1970, com a preocupação sobre a utilização dos recursos naturais do planeta por parte dos sistemas econômicos, questionando-se sobre os limites do crescimento, condições dignas de vida etc. No final dos anos de 1980, o conceito

de desenvolvimento sustentável foi publicado no Relatório de Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD) da Organização das Nações Unidas e, a partir daí, popularizou-se nos mais diversos âmbitos sociais, em especial a partir da última década. O Relatório de Brundtland, também conhecido como Nosso Futuro Comum, conceitua desenvolvimento sustentável como “aquele que satisfaz às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (VIEIRA, 2007, p. 10).

O termo sustentabilidade envolve um sentido amplo, genérico, com expressões que provocam mais dúvidas do que respostas, o que dificulta haver consenso sobre seu conceito e sua prática (COSTA, 1999; REDCLIFT, 2006; GEORGE, 2007; VAILLANCOURT, 1998; HOPWOOD, MELLOR e O'BRIEN, 2005; VALLANCE, PERKINS, DIXON, 2011; EGMOND, VRIES, 2011; RATTNER, 1999; FERGUS, ROWNEY, 2005). Dessa forma, o termo desenvolvimento sustentável não possui um sentido único. É um termo polissêmico, que reúne muitos significados, explica Vaillancourt (1998).

Hopwood, Mellor e O'Brien (2005) percebem a falta de convergência quanto ao sentido dado pelas diferentes pessoas ao termo, fazendo com que seu entendimento seja desafiador e contestável. Para os autores, quando se discute o desenvolvimento sustentável, considera-se como são compreendidas as relações entre homem-natureza e homem-homem, e acreditava-se que o conhecimento e a tecnologia resolveriam todos os problemas, que gerenciariam todos os recursos naturais e, por consequência, seriam assegurados por muito mais tempo. O que se vê na atualidade é que o conceito se adapta a um mundo não previsto, em que se faz presente a necessidade de soluções alternativas e antes nunca imaginadas necessárias (HOPWOOD, O'BRIEN, MELLOR, 2005).

O desenvolvimento sustentável conduz também a refletir acerca do papel das organizações e dos efeitos da industrialização para a humanidade. Segundo Rattner (1999), a industrialização, além de ter produzido bens e serviços em volumes até então não vistos, também gerou inúmeros problemas ambientais e sociais denominados de “custos sociais”, e apenas nas últimas décadas a sociedade civil exige que esses custos sejam internalizados pelas atividades econômicas. Rattner (1999) aponta as contradições do sistema econômico vigente: os trilhões de dólares do produto mundial bruto versus os níveis de pobreza até então nunca vistos; descobertas científicas, tecnológicas e inovação versus ignorância e superstição; abundância de alimento e bens materiais versus mortalidade por fome e desnutrição de pessoas e animais. Para o autor, como toda evolução das ciências exatas, naturais e sociais,

“somos incapazes de atender ao crescente número de seres humanos que estão se tornando desempregados, sem-teto e espiritualmente alienados” (RATTNER, 1999, p. 235).

Ao presumir que a degradação ambiental esteja relacionada à inequidade social, o discurso dos cientistas sociais aponta para a inseparabilidade ética entre ecologia e justiça em um mundo caracterizado por fragmentação social. Para Rattner (1999, p.235), “a pressão sobre os recursos naturais tem que ser relacionada às práticas de distribuição injustas, dependência financeira e falta de controle sobre tecnologia, comércio e fluxos de investimentos”. Portanto, são múltiplos os fatores que conduzem aos efeitos críticos do modelo econômico atual e, conforme Rattner, este sistema é insustentável nas perspectivas econômico-cultural-ambiental-social-político-ético.

Assim, uma das discussões acerca do desenvolvimento sustentável diz respeito às dimensões que compõem o termo, tais quais: a ambiental, econômica, social, política, territorial, cultural (SACHS, 2004). Para Vaillancourt (1998, p. 6), a interpretação do termo sustentabilidade tem a finalidade de "incluir dimensões e aspectos ecológicos desenvolvendo os preceitos de uma sociedade justa e equitativa e um desenvolvimento socioeconômico e ambiental, e necessidades básicas necessárias para a vida e sua manutenção". Segundo Rattner (1999), o mais importante avanço na definição de sustentabilidade foi o de integrar democracia política, equidade social, eficiência econômica, diversidade cultural, proteção e conservação do meio ambiente.

George (2007) verifica que o desenvolvimento sustentável será difícil de ser atingido justamente pela multiplicidade de dimensões que o compõem, sendo necessária uma compreensão de todos os processos envolvidos, tais como: biológico, físico, econômico, social e político. Aqui se pode remeter à necessidade de uma discussão e compreensão interdisciplinar do tema, onde os diversos atores possam chegar a um consenso do que é melhor para o desenvolvimento humano no planeta. Conforme Vargas (2003), o fato de a sustentabilidade ser tema de discussão de diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, não pertencer com exclusividade a nenhuma delas, como as ciências naturais ou socioeconômicas, faz com que surjam diferenças do ponto de vista epistemológico, entre as áreas que a estudam. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento sustentável conduz à possibilidade do debate interdisciplinar, por ser um tema onde convergem interesses de diferentes perspectivas.

Para Costa (1999), por ser um termo tão debatido e utilizado, falta precisão e conteúdo ao desenvolvimento sustentável, em especial por buscar um diálogo entre campos distintos como o meio ambiente, a economia política e as ciências sociais. Conforme o autor,

o conceito de desenvolvimento sustentável tem se transformado em um enorme “guarda-chuva”, tendo o mérito de abrigar diversas propostas que visam a uma maior justiça social, melhoria da qualidade de vida da população, ambientes mais dignos e saudáveis e compromisso com o futuro. No entanto, ao permitir esta abrangência de iniciativas de diferentes origens, corre-se o risco de banalização ao demonstrar a imprecisão do conceito, transformando-o em elemento de retórica insustentável por definição, afirma Costa (1999).

Redclift (2006) afirma que há confusão considerável acerca do que é ser sustentável, e define o conceito de desenvolvimento sustentável como oxímoro, o qual levou a um número de interpretações discursivas tanto de desenvolvimento quanto de sustentável. Deste modo, a expressão “desenvolvimento sustentável”, conforme o autor, foi usada em diversos contextos, seja este acadêmico, empresarial ou em política ambiental. O autor ressalta que falta definir o que precisa ser sustentado, e que alguns autores definem que são os níveis de produção (ou consumo) do presente (ou futuro), embasados no crescimento da população mundial e pelo aumento do poder de consumo das classes mais baixas. A compreensão da palavra natureza também é abordada pelo autor, tendo em vista as diversas perspectivas dos grupos envolvidos.

Para os conservadores, a natureza é concebida como um objeto – um campo, um habitat, uma floresta etc.; para os grupos ambientalistas, a natureza é expressa como identidade da base territorial; e nos discursos políticos, a natureza é usada para expressar um juízo profissional segundo o valor do recurso. Para o autor, “cada uma dessas definições de natureza fornecem significados simbólicos para diferentes grupos de pessoas, e refletem seus diferentes interesses” (REDCLIFT, 2006, p. 75).

Na compreensão do termo, por vezes se reforçam os discursos do desenvolvimento e por vezes se reforçam os discursos do termo sustentável, sendo que neste último uma das discussões que emergem é de compreender a sustentabilidade de modo reduzido, a partir de sua dimensão ambiental. Conforme Vallance, Dixon e Perkins (2011), por décadas, a dimensão humana e social foi negligenciada, sendo que o desenvolvimento sustentável focou, sobretudo, nos desafios ambientais ou esteve submisso ao conceito de desenvolvimento e crescimento econômico. A leitura do desenvolvimento sustentável, conforme esses autores, esteve focalizada pela lente do problema ambiental, sendo necessário remodelar o conceito como um imperativo social. A dimensão social deve ter relevância para que o conceito saia de seu estado caótico e os autores apresentam um esquema de sustentabilidade social que compreende: a) *desenvolvimento sustentável*, que considere as necessidades básicas, pobreza e desigualdade, e a criação do capital e justiça; b) *ponte da sustentabilidade*, relacionada à mudança no comportamento de forma a atingir os objetivos biofísicos ambientais; c)

*manutenção da sustentabilidade*, referindo-se à preservação de padrões e práticas socioculturais no contexto de mudança econômico-social (VALLANCE, DIXON, PERKINS, 2011).

Conforme os autores supracitados, é necessário considerar a complexidade dessas dimensões sociais para o sucesso do desenvolvimento sustentável, indo além da perspectiva e problemática ambiental. Assim, o objetivo não é de abandonar a ciência ambiental, “mas uma sugestão que seus praticantes trabalhem ao lado dos cientistas sociais, visando explorar como as pessoas interpretam e incorporam as preocupações relacionadas aos lugares em que eles vivem e o mundo em torno a eles” (VALLANCE, DIXON, PERKINS, 2011, p.347). Para os autores, compreender as três partes da sustentabilidade social e buscar soluções para suas contradições e conflitos pode conduzir a concretização do desenvolvimento sustentável.

Ao fazer um paralelo entre desenvolvimento sustentável e a satisfação das necessidades humanas, Vallance, Dixon e Perkins (2011) reforçam sua crítica a respeito da compreensão da sustentabilidade. Afirmam ser necessário ir além do aspecto ambiental e engajar esforços em direção à sustentabilidade social, e questionam: como pessoas que não possuem o mínimo de condições de vida, que passam frio ou fome, insegurança, sem acesso a trabalho e moradia dignos, ou seja, sem preencherem suas necessidades básicas de sobrevivência, irão se preocupar com os problemas ambientais, com o aquecimento do planeta e outros temas afins? Os autores demonstram a incoerência do próprio termo e trazem à tona a necessidade de considerar a condição humana e social, para então poder pensar nas demais dimensões da sustentabilidade. Desenvolver a sustentabilidade social é propedêutico à consciência ambiental, pois aborda a satisfação das necessidades básicas, tangíveis humanas, e as necessidades menos tangíveis como educação, equidade e justiça, sendo que, a partir disso, espera-se que benefícios positivos ambientais venham a surgir (VALLANCE, DIXON, PERKINS 2011).

E ao tratar de satisfação das necessidades, Egmond e Vries (2011) embasam suas críticas ao conceito de desenvolvimento sustentável sobre a orientação dos valores, afirmando que o que vivemos hoje não é o futuro comum aos limites do crescimento definido em 1987 pelo relatório de Brundtland. Para os autores, o problema da sustentabilidade decorre de uma desestabilização dos valores sociais e visão parcial de mundo.

Na definição do relatório de Brundtland, o termo necessidade é contraditório, seja ao definir quais são as necessidades das gerações atuais – que alteram em razão de aspectos culturais, territoriais –, seja ao definir as necessidades das gerações futuras, que mudam no decorrer do tempo e que não necessariamente serão as mesmas das gerações atuais

(REDCLIFT, 2006), assumindo equidade intergeracional das necessidades de ambas as gerações (EGMOND, VRIES, 2011). Desse modo, evidencia-se que a própria definição do termo sustentabilidade visa manter um sistema de poder, e possui uma visão de mundo, conforme também afirmam Egmond e Vries (2011). Além disso, o aspecto cultural de necessidade não foi considerado na definição do desenvolvimento sustentável de Brundtland. Esta consideração leva à reflexão da relatividade do termo em relação às culturas, pois as necessidades de culturas europeias são, por exemplo, diferentes das necessidades das culturas indígenas. Conforme Redclift (2006), os discursos sobre a sustentabilidade são “frequentemente vestidos em nova linguagem – deliberação, cidadania, mesmo nos direitos das espécies – mas eles escondem ou marginalizam as inequidades e distinções culturais, as quais levaram à ‘agenda ambiental’ internacionalmente” (REDCLIFT, 2006, p. 81).

George (2007) também questiona a definição dada pelo relatório de Brundtland no que concerne à compreensão de necessidades, em especial as necessidades especiais dos pobres, bem como a relação do meio ambiente com o presente e o futuro, evidenciando-se que a dimensão econômica é prioritária e que a visão dada para a humanidade do desenvolvimento sustentável é amparada pelo modelo de desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos. Portanto, a crítica de George ao conceito de desenvolvimento sustentável é que este é baseado em um critério unilateral, de um modelo econômico-cultural que compreende o mundo e as necessidades humanas a partir de uma perspectiva, que não necessariamente é comum a todas as nações e povos. “Nosso futuro não necessariamente é comum. Ele pode apenas ser comum se nós escolhermos fazê-lo comum” (GEORGE, 2007, p.113).

Pedrozo e Silva (2000) destacam a indissociável relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano e social, sendo que cada nação deveria definir seu modelo de desenvolvimento sustentável visando o respeito à identidade nacional. Não há um modelo único, assim como não há uma só sociedade, uma só cultura, um só modo de viver e de se relacionar com a natureza nos mais diferentes países. Para Vecchiatti (2004), a cultura é considerada o ponto de partida para se observar o desenvolvimento sustentável. Trata-se de “valorizar identidades individuais e coletivas, promover a coesão em comunidades e levar em consideração que as características da cultura podem ser um fator de crescimento em determinado território” (VECCHIATTI, 2004, p. 94). O autor percebe que o aspecto cultural pode fortalecer o modo de agir em prol do desenvolvimento sustentável e auxiliar para que este se torne parte do fazer cotidiano de uma comunidade e não somente de ações pontuais de manifestação.

O desenvolvimento sustentável é para toda a humanidade, com todas as suas diversidades culturais, declara Redclift (2006). A posição ontológica do termo é criticada por esse autor, pois “muito do *mainstream* de debates sobre o desenvolvimento sustentável ignorou específicas definições culturais sobre o que é sustentável, em favor de um sistema de conhecimento exclusivo privilegiado favorecido pelo paradigma da ciência dominante” (REDCLIFT, 2006, p. 68). Evidencia-se, a partir da crítica desse autor, que os discursos de sustentabilidade marginalizam aspectos importantes da sociedade humana, como as distinções culturais, fundamentadas pela ortodoxia neoliberal. Ou seja, a agenda ambiental global é norteada pelas ideologias, cultura e interesses econômicos dos países que definem tais discursos.

A falta de um quadro teórico que relacione as contribuições dos discursos e o campo do saber reflete a “indecisão prevalecente das elites em definir um plano e programa de ação coerentes, que aceitem e incorporem as crescentes críticas dirigidas ao modelo de desenvolvimento convencional e ainda dominante” (RATTNER, 1999, p. 223). Para esse autor, a sustentabilidade permite aos atores no poder que imponham suas visões e interesses aos movimentos sociais, às ONGs e mesmo às políticas e diretrizes governamentais.

Nesse sentido, percebe-se que o desenvolvimento sustentável tem sido usado para confirmar o discurso hegemônico corrente, não havendo uma mudança na postura dos agentes do poder. O discurso político e científico sobre desenvolvimento sustentável que se percebe, hoje, implica, inerentemente, o modo como os sujeitos emissores destes discursos percebem a natureza que os cerca. Para Matias e Pinheiro (2008) é importante notar a afinidade que há entre o conhecimento do sujeito e o seu comportamento. Assim, a forma como o sujeito percebe a natureza vai influir diretamente no relacionamento que mantém com esta. O desafio, no que tange ao discurso político, reside em como criar organizações democráticas que sejam “capazes de induzir um processo de desenvolvimento socialmente equitativo e ecologicamente sustentável e ao mesmo tempo manter o controle e definir os limites políticos que estabelecem relações de mercado desiguais e desestabilizantes” (RATTNER, 1999, p.236). O papel individual é necessário para a mudança do contexto social, visando à sustentabilidade do planeta, mas não é o suficiente. É necessário também um sistema político que permita a melhoria da vida humana no planeta, conforme acentua Rattner (1999).

Desse modo, o desenvolvimento sustentável é compreendido não apenas por suas dimensões constituintes, mas também pelas diferentes abordagens que direcionam sua compreensão. Para a melhor visualização dessas abordagens, Hopwood, Mellor e O’Brien





em direção da sustentabilidade” (p.42). Essa abordagem traz, portanto, o entendimento de que, por meio da riqueza (mercado e tecnologia), há uma solução da redução da pobreza e da poluição e, por consequência, seria alcançado o desenvolvimento sustentável (HOPWOOD MELLOR, O’BRIEN, 2005). Os discursos de sustentabilidade tornam-se sinônimo de crescimento sustentável, o que seria uma contradição ou um oxímoro pois traz às pessoas um falso sentido de segurança, levando a crer que as corporações estão se responsabilizando pela sustentabilidade, de modo que as pessoas não precisem mudar seus comportamentos (GARRITY, 2012).

A alternativa seria então apoiar a redução do papel do governo, para que haja uma atuação flexibilizando as leis e regulamentos, e ressaltando o poder do consumidor informado sobre os dilemas da sustentabilidade, que faz escolhas de estilo de vida e se une aos capitalistas verdes que praticam a cidadania corporativa e negócios éticos, para atingir o desenvolvimento sustentável (HOPWOOD MELLOR, O’BRIEN, 2005). Essa abordagem supõe implementar melhorias em técnicas de gestão “em paralelo, ferramentas técnicas econômicas tais como modestas taxas ambientais, licenças comerciais de poluição e ações éticas irão encorajar para ir em direção ao desenvolvimento sustentável” (HOPWOOD MELLOR, O’BRIEN, 2005, p. 43). Pode-se notar, então, que efetivamente as questões propostas como alternativas às soluções das diversas problemáticas não implicam em mudanças sistêmicas que atingiriam as causas dos problemas. Percebe-se a influência neoliberal na compreensão do desenvolvimento sustentável dessa abordagem, estando os economistas neoliberais no extremo da representação desse pensamento.

O segundo grupo de abordagens compreende a necessidade das reformas sociais exercendo a crítica às políticas atuais adotadas pela maioria das empresas e dos governantes e tendências dentro da sociedade, “mas não consideram um provável colapso em sistemas ecológicos ou sociais e que seja necessária à mudança fundamental” (HOPWOOD MELLOR, O’BRIEN, 2005, p. 43). Os autores reconhecem o papel-chave do estado no desenvolvimento sustentável, porém sem reformas do sistema público para reforçar a democracia e a participação. Acreditam que haveria líderes que conduziriam às práticas cívicas e às parcerias com as empresas e o setor público, chegando-se ao sucesso do desenvolvimento sustentável. Seriam também grupos ambientalistas reconhecidos internacionalmente que atuam dentro dessa abordagem.

Portanto, embora se perceba a necessidade das mudanças, segundo a abordagem da reforma, essas não seriam mudanças profundas que afetariam o sistema social. As mudanças são sempre pontuais e preveem mais uma acomodação às necessidades circunstanciais e não

uma transformação que modifique os pressupostos estabelecidos das relações sociais e econômicas. Nesse sentido, embora existam alguns avanços em relação à primeira abordagem, os resultados em termos de transformações sociais são muito próximos ou semelhantes à abordagem do *status quo*.

Por fim, a abordagem transformadora caracteriza-se por profundas mudanças sociais e das relações humanas e ambientais, que evitariam os colapsos futuros que a sociedade capitalista conduz. Trata-se de uma perspectiva que inclui as minorias e que contempla macro estruturas políticas que garantiriam que o poder possa estar nas mãos daqueles que estão fora dos centros de poder (HOPWOOD, MELLOR, O'BRIEN, 2005).

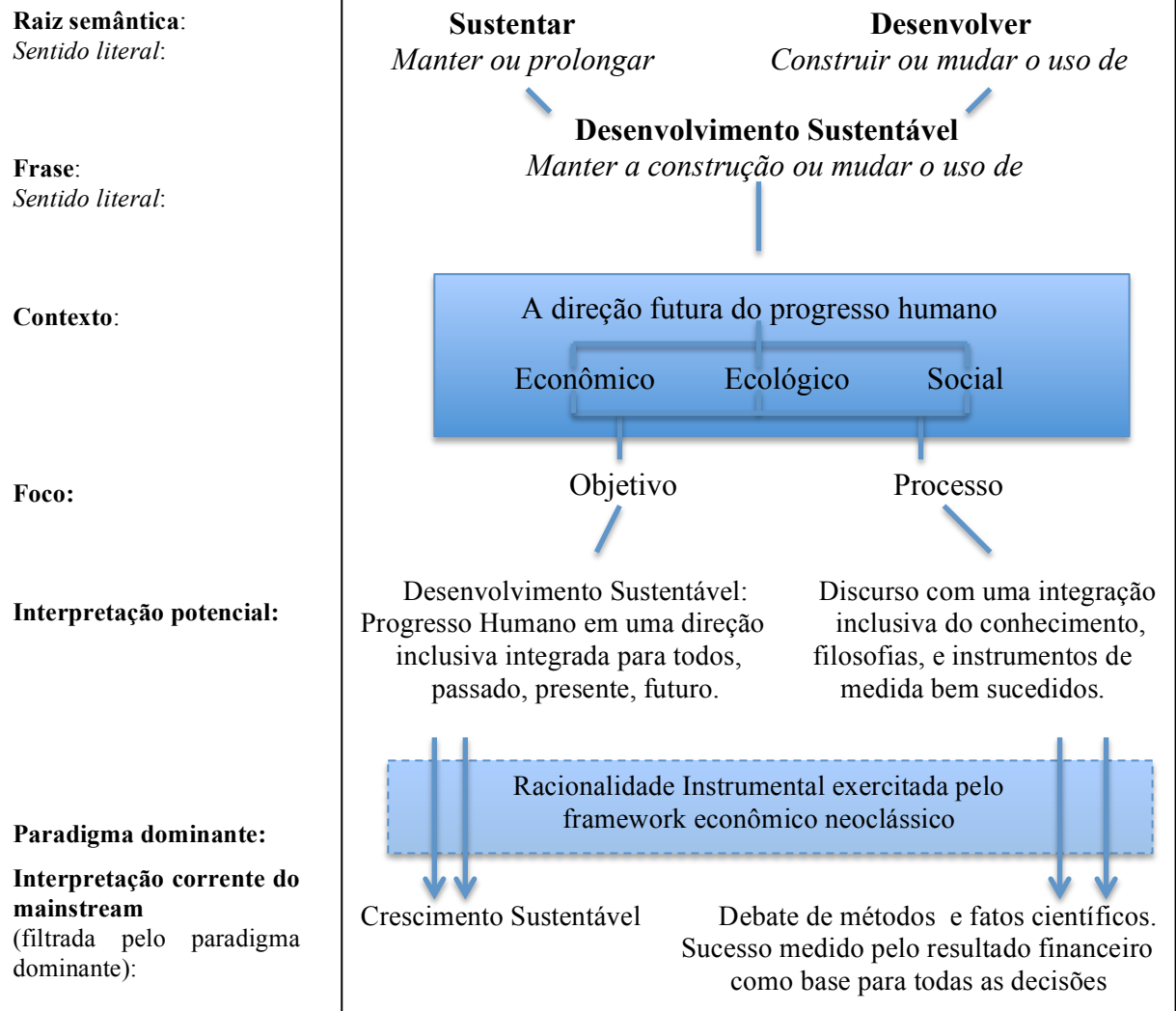
Evidencia-se, assim, a necessidade de uma abordagem mais transformadora e que as compreensões mais frequentes acerca do tema desenvolvimento sustentável são direcionadas conforme as ideologias, intenções e carga de significados que interessa ao sujeito enunciator (HOPWOOD MELLOR, O'BRIEN, 2005). Nessa direção, Söderbaum (2009) adverte que os atores individuais interpretam, de maneiras diferentes, o desenvolvimento sustentável e que esta interpretação não se dá apenas de maneira científica. O autor procura classificar, em três interpretações, o que seria a relação dos agentes com o desenvolvimento sustentável.

Na maneira usual de fazer negócios, o desenvolvimento sustentável é utilizado apenas como nova nomenclatura para a forma como sempre foram feitas as decisões e os comportamentos. Nestes termos, se fala em crescimento econômico sustentável e lucros sustentáveis para as corporações. Já na modernização social e ecológica se têm novas formas de decisões e comportamentos que passam a atender aos novos desafios sociais e ambientais. São exemplos, deste caso, as mudanças que ocorrem sem que haja ameaça às políticas existentes – sistemas ou estruturas econômicas: sistemas de gerenciamento ambiental, análise de ciclo de vida, códigos de conduta nos negócios etc. Por fim, a última categoria apresentada por esse autor é a de mudança radical, na qual se acredita que os desafios sociais e ambientais presentes requerem alguma coisa a mais do que a política de modernização. Alteram-se, neste caso, os processos dinâmicos (SÖDERBAUM, 2009).

Apesar das diferentes abordagens, que justificam a falta de consenso acerca do desenvolvimento sustentável, percebe-se que a dimensão econômica tende a direcionar a compreensão do termo. Conforme afirmam Fergus e Rowney (2005), a origem da expressão desenvolvimento sustentável difere do que hoje se vê como utilização instrumentalizada dessas palavras, reforçando o aspecto paradoxal do termo. A tecnocracia vai marcar a evolução do termo desenvolvimento sustentável, levando-o a perder seu sentido original num

universo de sentidos instrumentais aos diferentes usos que dele se faz. O *framework* semântico elaborado por Fergus e Rowney (2005) é representado pela figura 02.

**Figura 02: Framework semântico do desenvolvimento sustentável**



Fonte: Fergus, Rowney (2005, p.20).

Percebe-se pelo framework semântico do desenvolvimento sustentável de Fergus e Rowney (2005) que o modelo econômico neoclássico direciona as principais discussões sobre o desenvolvimento sustentável, seja em seus objetivos que em seus processos, objetivando a manutenção e crescimento deste modelo de desenvolvimento, ainda fundamentado no resultado financeiro. Mesmo que possam existir diversas compreensões sobre o tema e grupos distintos que interagem com o desenvolvimento sustentável, conforme apontado por Hopwood, Mellor e O'Brien, (2005), é evidente o viés neoliberal que condiciona as práticas

de desenvolvimento sustentável, não havendo uma mudança de paradigma e de pensamento para compreender o termo de modo genuíno.

Trata-se de uma contradição percebida por muitos autores (REDCLIFT, 2006; RATTNER, 1999; EGMOND, VRIES, 2011; BINA,VAZ, 2011; COSTA, 1999; GEORGE, 2007; VAILLANCOURT, 1998; HOPWOOD, MELLOR, O'BRIEN, 2005; VALLANCE, PERKINS, DIXON, 2011), e que o próprio termo desenvolvimento sustentável seja um produto da ideologia neoliberal. Se, por um lado, tem-se produzido encontros, debates e documentos sobre o futuro da humanidade e sua relação com o planeta, por outro lado esses não deixam de indicar ambiguidades, como é o caso do Relatório da Brundtland, a Rio 92 e o documento da Comissão Mundial em Meio Ambiente e Desenvolvimento (HOPWOOD, MELLOR, O'BRIEN, 2005). Segundo esses autores, o Relatório Brundtland faz a tentativa de conciliação de elementos como as necessidades dos pobres e a proteção da natureza, porém mantendo os fundamentos neoliberais do capitalismo desenfreado. Assim, uma das críticas em relação ao desenvolvimento sustentável e aos movimentos e documentos que visam propagá-lo, como a Rio 92, o Relatório de Brundtland, a Rio + 20, Convenções sobre mudanças climáticas (COP), entre outros, embora possam ter tido uma função política de transformação, ainda permanecem vinculados a uma perspectiva que mantém o *status quo* do poder vigente e do modelo econômico neoliberal.

O fato é que, ao priorizar a dimensão econômica, percebe-se que, na prática, o crescimento econômico não necessariamente tem demonstrado uma melhoria no desenvolvimento social e na qualidade de vida humana, e tampouco de preservação ambiental (GEORGE, 2007). Ao relatar os possíveis benefícios de bem-estar que o capitalismo geraria, Murtaza (2011) aponta que apenas 20% da humanidade atingiram alto nível de bem-estar, e que, para atingir este resultado para esta parcela da população, ocorreram enormes destruições ambientais, instabilidade econômica e desigualdade, que ameaçam o bem-estar dos outros membros, sociedades, gerações e espécies. O desenvolvimento econômico, segundo George (2007), tem uma finalidade distinta das outras dimensões do desenvolvimento sustentável, que é sustentar a economia de mercado, visando manter o modelo vigente.

Para Murtaza (2011), o capitalismo é definido pelo domínio dos mercados sobre as outras instituições sociais, onde as motivações econômicas tornam-se mais importantes que outras motivações na sociedade. Para o autor, a satisfação das motivações depende cada vez mais dos mercados, fazendo com que esses penetrem progressivamente na vida humana e se expandam continuamente. “Estas tendências são sustentadas pela elevação do autointeresse como o principal objetivo na vida” (MURTAZA, 2011, p.579).

A dimensão econômica também é norteadora da dimensão ambiental, que tem seu valor mensurado conforme as transações de mercado. “A floresta tropical pode ser comprada e vendida. Sua diversidade biológica está diminuindo porque poucas pessoas a avaliam o suficiente para comprá-la, além de ser uma fonte de madeira ou de uma terra agriculturável” (GEORGE, 2007, p.106). Percebe-se, assim, que a biodiversidade, mesmo constituindo-se em um bem da humanidade, é considerada como mais um recurso a ser comercializado. Nessa problemática, pode-se ainda citar o exemplo dos créditos de carbono como mais um modo de usar o meio ambiente para reforçar o sistema capitalista e não sustentável.

Conforme Böhm e Misoczky (2010), em 2006 trinta bilhões de dólares foram comercializados no mercado do carbono, caracterizando-se por mais um mecanismo onde os países do Norte, ditos desenvolvidos, comercializam o carbono com os países do Sul, como modo de compensação da poluição e instituindo uma mercadoria colonial. Assim, o meio ambiente vira um produto a ser negociado em um mercado bilionário, enquanto a raiz do problema permanece inalterada. Conforme esses mesmos autores, este sistema não encoraja os indivíduos a fazerem mudanças profundas no consumo, bem como nas estruturas sociais, econômicas e políticas.

Uma das demandas mais importantes e complexas que tem ocupado os gestores na atualidade é a integração da noção de desenvolvimento sustentável à prática de suas empresas. É preciso alinhar resultados gerados para os diferentes acionistas e, ao mesmo tempo, pensar nos diversos atores sociais envolvidos em cada atividade da companhia, ressaltam Cruz, Pedrozo e Estivaleta (2006). A contradição do desenvolvimento sustentável para as organizações de mercado reside no fato de que são as próprias organizações que incentivam o modelo de produção e consumo atual, visando o aumento de sua lucratividade e sobrevivência, que deveriam responder aos desafios da sustentabilidade em seus aspectos econômicos, sociais e ambientais. Portanto, existe uma contradição epistêmica no que concerne o desenvolvimento sustentável para as organizações, onde o pensamento sustentável não condiz com o comportamento do consumismo extremo, requisitando uma mudança de valores para um novo modo de fazer organizacional.

Murtaza (2011) critica o capitalismo e sugere uma mudança radical dos valores que embasem os comportamentos e atitudes, para que esses conduzam a uma economia da sabedoria e a uma sociedade sustentável. Conforme o autor, a economia sustentável é “o estudo de como a sociedade pode alocar recursos escassos, de modo que cada membro atinja um nível satisfatório de bem-estar sem infringir nos direitos de outros membros, sociedades, espécies e gerações” (MURTAZA, 2011, p.578). Esse autor constata que o capitalismo traz

benefícios muito menores que a ciência e a democracia, devido às diferentes motivações na qual se baseiam: o capitalismo em motivações menores e autocentradas, enquanto a democracia e a ciência baseiam-se em motivações mais relacionais e cognitivas, respectivamente.

Faz-se necessário, portanto, direcionar a mudança na raiz do problema, que reside nos modos de produção, consumo e os valores que embasam seu progresso. Rattner (1999) defende a importância de compreender o significado de riqueza e progresso, que deve estar relacionado a uma visão de vida e de sociedade mais integrada e sistêmica. George (2007) corrobora no sentido de que os governos verifiquem a necessidade da mudança em particular, ao reconhecer a necessidade de uma transformação nos padrões de consumo e produção.

Para que o desenvolvimento sustentável possa se tornar realidade, George (2007) aponta a necessidade de resolver as tensões subjacentes ao termo como o crescimento econômico irregular e sem constrangimento, as relações de poder entre as nações, não permitindo um equilíbrio econômico mundial e privilegiando os países que estão no centro do sistema econômico internacional; guerras de recursos motivadas pela sua escassez; tensões entre os sistemas de crenças em diferentes partes do mundo. A complexidade que envolve o termo remete à reflexão do quão difícil será sua concretização em nível mundial, e ao mesmo tempo a necessidade para que este seja implementado.

As novidades do desenvolvimento sustentável, segundo Söderbaum (2009), estariam em desafios como o de tornar mais visíveis os impactos não monetários provocados por uma organização; as análises empresariais devem tornar-se multidimensionais, ultrapassando a preocupação apenas com impactos monetários; devem envolver expansão do horizonte ético de todos os atores e um princípio de precaução, além do uso da democracia como ferramenta principal dos processos. Trata-se, portanto, de uma mudança necessária para o alcance do desenvolvimento sustentável, conscientizando que este perpassa a teoria das ciências, dos paradigmas econômicos e do gerenciamento de negócios e suas orientações ideológicas.

Cruz, Pedrozo e Estivalet (2006) veem como necessário, para que se dê uma nova ordem e uma nova organização, a mudança de mentalidade do indivíduo, e que seus valores sejam influenciados para que suas interações gerem uma nova ordem e nova organização. Conforme Leiserowitz, Robert e Thomas (2004), para atingir o desenvolvimento sustentável faz-se necessária uma mudança de valores, atitudes e comportamentos humanos. Para esses autores, esforços globais foram empreendidos no sentido de definir e comunicar os valores essenciais para guiar o futuro do desenvolvimento sustentável, faltando, sobretudo, a atitude e o comportamento, tanto individual quanto coletiva, para que uma mudança significativa

ocorra. Nesse contexto, cabe repensar os valores e comportamentos que dirigem os padrões de consumo da sociedade atual, de um sistema econômico que privilegia o valor ter ao invés do valor ser.

A crise atual aponta para a necessidade de reduzir a tensão entre o interesse individual e as demandas por ajuda mútua e cooperação (RATTNER, 1999). Para Vaillancourt (1998), o desenvolvimento sustentável compreende a necessidade de mudança nas mais diversas formas de manifestação social, visando um sistema com mais equidade. Jacobi (1999) afirma que o desenvolvimento sustentável conduz “à necessária redefinição das relações sociedade humana-natureza e, portanto, a uma mudança substancial do próprio processo civilizatório” (JACOBI, 1999, p. 42). Evidencia-se, desta forma, que para a sustentabilidade tornar-se uma prática efetiva, é prioritária a redefinição das relações humanas, sociais, com a natureza e novos valores.

Na prática da gestão, nos processos produtivos, na administração pública, no estilo de vida em sociedade, tem-se, conforme expõe Claro, Claro e Amâncio (2008), um movimento que indica a necessidade de mudança de valores e paradigmas porque os modelos que predominaram nas sociedades contemporâneas já deram sinal de falência. A ciência predominantemente permanece a operar conforme a lógica cartesiana, e a vida humana é influenciada de modo direto pela hegemonia do capital e de uma racionalidade que não considera o ser humano de modo integral. Portanto, a necessidade de mudança de paradigma é fundamental para que se possa ter uma nova ótica e novos instrumentos para lidar com os problemas que a humanidade afronta, onde provavelmente o desenvolvimento poderá ser sustentável.

Ao compreender que o paradigma vigente está em crise, é preciso expor o que seriam os motivos da manutenção deste paradigma e o que seria essa postura que ainda perdura nas organizações atuais, tendo em vista que muitos não concebem nem mesmo a existência e a possibilidade de agir e pensar a administração diferentemente do que propõem as teorias clássicas do campo que corroboram a definir o paradigma predominante.

## 2.2 A CRISE PARADIGMÁTICA E A NECESSIDADE DE UMA NOVA RACIONALIDADE PARA A TEORIA E PRÁTICA DAS ORGANIZAÇÕES

Para que o desenvolvimento sustentável possa ser uma prática efetiva, requerem-se esforços colaborativos e uma nova racionalidade. O contexto histórico em que o conceito foi



paulatinamente desenvolvido, e o modo em que é compreendido e por vezes atuado, apenas reforçam o paradigma da ciência moderna, mostrando seus limites, cujo ápice foi a Revolução Industrial, sem haver uma mudança radical no modo de pensar e agir dos indivíduos e das organizações.

Guerreiro Ramos (1989) defende que a finalidade da ciência é contribuir com a emancipação do homem por meio do desenvolvimento de suas potencialidades e autorreflexão. Ao invés disso, a ciência está concebida pelo controle técnico da realidade, num meio legitimado de controle institucionalizado do mundo natural e da conduta humana. “A eficiência no controle da realidade torna-se o critério comum de validade, tanto nas ciências naturais, quanto nas sociais” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p.12).

Conforme Souza Santos (2001) é necessário qualificar o conhecimento, tendo em vista a crise da hegemonia na ordem científica cartesiana nas áreas sociais e humanas. Advinda das ciências naturais e tendo sido mais utilizada nas ciências sociais a partir do século XIX, essa ordem científica constitui o paradigma predominante, diferenciando-a das formas de conhecimento não científico, assumidos como sendo o senso comum e os estudos ditos humanísticos. Esse traçado histórico utilizado por Souza Santos (2001) visa inverter a lógica da construção do conhecimento científico, que apenas valorizava aspectos quantitativos, passando a também considerar os objetos a partir de suas qualidades intrínsecas.

A ciência teria como objetivo a melhoria da condição humana e a busca pelo conhecimento. Porém, o paradigma que ampara e conduz o modo de fazer ciência tem trazido resultados que remetem a graves problemáticas enfrentadas pela humanidade, conforme citado anteriormente. Para Rodrigues (2006), é necessário recuperar o sentido e o valor das descobertas científicas, que deve estar alinhado com justiça e equidade. Conforme o autor, o conhecimento científico não tem sido instrumento de bem-estar social para que os homens possam e saibam viver humanamente, tendo em vista estar regido pelas leis de mercado.

A ciência, na visão de Morin (2007b, p. 152), desenvolve-se “a partir dos tempos modernos europeus, como meio para nos tornar ‘senhores e possuidores da natureza’”. Advindo dessa trajetória histórica, a contemporaneidade assiste a uma crise do conhecimento. O excesso de informações disponíveis contrasta com a incapacidade de uma reflexão que seja integral e holística sobre as problemáticas contemporâneas. Enquanto o cérebro, o espírito, o organismo, a cultura e a lógica do pesquisador forem estudados por diferentes departamentos acadêmicos, será difícil para este ter uma compreensão complexa de si e dos problemas de pesquisa que o cercam (MORIN, 2007b).

O conhecimento, proposto pelo paradigma predominante, baseava-se

fundamentalmente na medida e no cálculo. Mas, segundo Morin, “cada vez mais a *'matematização'* e a formalização desintegraram os seres e os entes para só considerar como únicas realidades as fórmulas e equações que governam as entidades quantificadas” (MORIN, 2007a, p. 12). Portanto, as fórmulas passam a ser mais importantes que os próprios seres, sendo este pensamento simplificador, segundo o autor, incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo.

Morin (2007a) verifica que o paradigma de simplificação cartesiano, que domina o pensamento ocidental desde o século XVIII, trouxe progressos ao conhecimento científico e ao pensar filosófico, porém seus resultados restritivos vêm revelar-se no século XX. Nesse sentido, não é de se descartar os conhecimentos que esse paradigma permitiu nos últimos séculos, mas é hora de repropor um novo modo de pensar e agir, procurando evitar os resultados negativos frutos da racionalidade que a civilização global tem adotado. O paradigma da simplicidade, conforme lembra Morin (2010), leva ao princípio da generalidade, da redução, da separação, que comandavam a inteligibilidade própria do conhecimento científico clássico: “esse princípio revelou-se de extraordinária fecundidade no progresso da física da gravitação de Newton [...]” (2010, p. 327). Com o tempo, no entanto, fomos capazes não somente de aprender com as possibilidades que o paradigma natural nos trouxe, como também, paradoxalmente, evoluir no sentido complexo: “o desenvolvimento dos conhecimentos científicos põe em crise a cientificidade que suscitará esse desenvolvimento” (MORIN, 2010, p. 329).

O “grande paradigma do Ocidente”, ou paradigma cartesiano, segundo Morin (2000), dissociou o conhecimento humano em sujeito e objeto, alma e corpo, espírito e matéria, qualidade e quantidade, finalidade e causalidade, sentimento e razão, liberdade e determinismo, existência e essência. Assim, a pedra angular de todo pensamento ocidental afeta também a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica, e nesse sentido, afeta a prática, a sociedade, a política, a economia. “A ontologia do ocidente estava baseada em entidades fechadas, como substância, identidade, causalidade (linear), sujeito, objeto” (MORIN, 2007a, p. 54).

Para o mesmo autor (2007a), estamos diante de uma revolução paradigmática. Contudo, o paradigma cartesiano é ainda marcante e predominante nas estruturas da sociedade e nos modos da racionalidade contemporânea. Nesse sentido, a mudança paradigmática é lenta, pois altera a estrutura racional da sociedade e perturba a estrutura de poder vigente, e, conforme afirma Kuhn (1998), são necessárias novas teorias, métodos, padrões e critérios científicos para que se atinja tal feito.

Esse paradigma da ciência atual constitui-se o *traît d'union* da classe científica dos últimos séculos. Contestá-lo traz por si a necessidade de que se relativizem as certezas que embasam o fazer científico nos diversos âmbitos de pesquisa. Kuhn (1998) explica que um novo paradigma implica que o cientista adquira “ao mesmo tempo uma teoria, métodos e padrões científicos; por isso, quando os paradigmas mudam, ocorrem alterações significativas nos critérios que determinam a legitimidade, tanto dos problemas, como das soluções propostas” (p. 144). Quando se avaliam os resultados dessas teorias, que consideram apenas as possibilidades mensuráveis e que não são mais suficientes para responder às problemáticas e às mudanças sociais e humanas, coloca-se em cheque tal perspectiva. É assim que se percebe a necessidade da mudança paradigmática. Trata-se de desorganizar, de certo modo, as certezas e os saberes científicos pertinentes a uma era e a um tempo.

No paradigma vigente, conforme afirma Souza Santos (2001), tem-se a ideia de ordem, estabilidade, de que o passado se repete no futuro, ideia esta implícita no controle das variáveis características deste paradigma, contraditória à necessidade de mudança que a sociedade e o homem contemporâneo requerem. Conforme o autor, “a ordem e a estabilidade do mundo são a pré-condição da transformação tecnológica do real” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 17). No paradigma cartesiano, tem-se a ideia da estabilidade de um *modus operandi*, que determina também os critérios de análise para os pesquisadores que dele se utilizam. Conforme o autor, esse paradigma compreende que “o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar e transformar” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 17). A compreensão profunda, em contrapartida ao domínio e controle, passa a ser uma perspectiva a ser adotada na prática do novo paradigma.

Na transição de paradigmas, a comunidade científica questiona a teoria vigente para adotar e praticar uma nova. No entanto, essa transição não é possível sem a crise pertinente a qualquer processo de revolucionária mudança. Kuhn (1998), por meio de uma perspectiva histórica, explica como se desenvolve a compreensão do paradigma e seu papel central nas revoluções científicas. Para o autor, as revoluções científicas caracterizam-se pela alteração dos compromissos profissionais, sendo complementos desintegradores da tradição, à qual a ciência está vinculada. Conforme desenvolve o autor em seu texto, esse processo é lento, marcado por debates frequentes e profundos, e afronta resistências. Nos momentos de crise, emergem novos paradigmas e, para Kuhn (1998), a mudança paradigmática é resultado de uma decisão da comunidade científica, ao verificar que a teoria anterior não responde mais a

resolução de problemas. Portanto, a crise é necessária, segundo o autor, para revisar e renovar os próprios instrumentos, além de proliferarem novas descobertas.

Paradoxal é considerar que as certezas, que foram importantes e pavimentaram toda a estrada do conhecimento científico até então, se tornam contestadas por este mesmo conhecimento e passam a ser afrontadas como antigas fontes de segurança, que hoje se mostram insuficientes. Assim parece se dar, por vezes, a importância de determinadas leis que fundamentam nossa ciência: enquanto são referências regulares, permitem que se prossiga o caminhar. Porém, ao procurar enxergar para além delas, oferece a visão dos próximos passos que a ciência ainda virá a dar.

Para Souza Santos (2001), a crise e a quebra de paradigma são acompanhadas na história, por vezes, pela revolução científica. Aquela mais próxima aos dias atuais poderia ter seu início marcado em Einstein e a mecânica quântica. Contudo, ainda não se tem bem delimitado o paradigma que nascerá neste contexto. Possível prever, no entanto, que o modelo atual não perdurará. Percebe-se que as leis científicas e sua determinação previsível reduzem o objeto de estudo e a qualidade natural, afrontando as necessidades dos campos sociais. Esses permitem variáveis mais diversas do que aquelas expressas por fórmulas matemáticas. O fator humano nas organizações, por hora, é um bom exemplo de variedade nesse aspecto.

Historicamente, segundo Souza Santos (2001), é preciso perceber que o paradigma científico, utilizado desde o século XVIII, revolucionou nossa vida em sociedade, a tal ponto que uma sociedade nova se constituiu e hoje demanda um novo paradigma. Ao considerar essa inter-relação, o novo paradigma presumiria uma nova ordem social, ou seja, um paradigma que fosse também social. Torna-se possível traçar, nesse sentido, um paralelo à análise de Kuhn sobre a atuação do cientista, enquanto profissional, inserido em meio ao paradigma científico que lhe garante não só o seu saber definido, bem como interfere em seu existir enquanto pessoa em sociedade. O contexto histórico do pesquisador, a construção que esse faz de sua própria trajetória serão marcados pelo uso do paradigma científico e esse será inerente à prática cotidiana como critério.

O mundo dos compromissos de pesquisa dos cientistas, segundo Kuhn (1998), se dá a partir da compreensão do mundo na ótica do paradigma científico. “Em período de revolução, quando a tradição científica normal muda, a percepção que o cientista tem de seu meio ambiente deve ser reeducada – deve aprender a ver de uma nova forma (*Gestalt*) em algumas situações com as quais já está familiarizado” (KUHN, 1998, p. 146). O posicionamento neutro e isolado do cientista é aqui problematizado pelo autor. A partir de uma mudança de paradigma, pode-se apontar uma mudança nas lentes com as quais o

cientista visualiza o seu saber e seus objetivos científicos. Dito isso, pode-se mais facilmente visualizar que, apesar de os objetos de pesquisa, as ferramentas de trabalho e todo o ambiente do cientista permanecerem os mesmos, após o início do processo de mudança de paradigma não será mais possível olhar para o que lhe é familiar sem perceber de modo diferente, apesar de não saber exatamente a nova forma na qual deve interagir com esta realidade.

Kuhn (1998, p.184) se pergunta quais são os sinais que indicam o início de um novo paradigma. Conforme o autor, os agentes da revolução científica “são habitualmente tão jovens ou tão novos na área em crise que a prática científica comprometeu-os menos profundamente que seus contemporâneos à concepção de mundo e às regras estabelecidas pelos velhos paradigmas”. No início, são alguns poucos indivíduos que participam da mudança paradigmática, concentrando-se sobre problemas que provocam as crises.

As descobertas científicas, para Kuhn (1998), iniciam a partir da conscientização de uma anomalia, fator este que pode emergir daquele que é capaz de reconhecer que algo saiu errado. Portanto, percebe-se que, de fato, a realidade existe e depende da preparação do cientista para poder compreendê-la e, nisto reside um fator fundamental da mudança de paradigmas. Evidencia-se o papel da comunidade científica na transição dos paradigmas, ou seja, nas revoluções científicas. A dificuldade em aceitar um novo paradigma deverá aparecer. Alguns desses sujeitos irão estar sempre à espera da retomada do paradigma anterior, no qual a natureza sempre se encaixou até então. A evolução de um paradigma pressupõe transformações na própria comunidade científica, na qual haverá os que aderem ao novo paradigma e os opositores que se contrapõem a ele.

Para aqueles que decidem operar a partir de um novo paradigma, as razões podem nem sempre estar conectadas, conscientemente racionalizadas, sendo que o novo paradigma é constituído pelo próprio fazer científico. Na posição de Kuhn (1998, p.199), algo deve indicar, para alguns cientistas, o caminho “certo”: “em alguns casos, somente considerações estéticas pessoais e inarticuladas podem realizar isso”. Aos poucos, o paradigma insere-se na comunidade científica. Predominará caso haja já adeptos a eles, capazes de demonstrar as suas diferentes possibilidades, experiências, instrumentos, realizando artigos e livros baseados neste. O quanto mais se der esse processo exploratório, maior serão ampliadas as possibilidades do paradigma e menos serão os resistentes a ele. Esse processo demanda uma trajetória histórica.

No que concerne à crise atual e uma possível revolução científica, faz-se necessário questionar o modo de fazer ciência e a lógica das ciências naturais que preponderaram sobre as demais áreas do saber, como as sociais e humanas. Rodrigues (2013) contribui com este

argumento ao afirmar que o positivismo tornou-se, além de um fenômeno e base ideológica para a ciência, um fenômeno social, estando presente nas áreas política, cultural e, sobretudo, econômica, valendo-se da definição de utilitarismo e dos princípios positivistas onde a ciência é baseada na experiência imediata e observável, e a única realidade existente é a realidade física (comprovada cientificamente), permeada pelo princípio da evolução e da ordem (RODRIGUES, 2013).

A lógica cartesiana, aplicada às áreas humanas, relega esta última à categoria de não ciência, por não seguir os princípios de regularidade, controle e reprodução das variáveis humanas e sociais. As discussões acerca de seu estatuto científico, a princípio delegado à posição de conhecimento não científico, levam à compreensão de que é necessária uma nova visão de ciência, um novo fazer científico, para compreender a sociedade e o homem. E nesse contexto, requer-se conceber uma nova racionalidade para o fazer científico e organizacional pois é essa que direciona o comportamento, a visão de mundo, orienta a ciência e embasa o paradigma dominante.

A razão é a capacidade de ordenar o mundo, a realidade, as coisas. Por meio da razão, o homem é capaz de transcender o estágio de um ser natural, como animal no sentido próprio, e atingir o papel de sujeito político (GUERREIRO RAMOS, 1989). Com Descartes e Hobbes, o conceito de razão se transforma em um instrumento de previsão de consequências (ANDRADE, TOLFO, DELLAGNELO, 2012). Silveira (2008) elabora uma retrospectiva histórica acerca da base filosófica da racionalidade, tendo em vista que a compreensão desta muda com o passar do tempo. Segundo o autor, a discussão filosófica sobre a racionalidade humana baseou-se, sobretudo, sobre a dicotomia entre o campo da razão pura das ideias, onde a razão é um aspecto intelectual independente da experiência prática, e o campo da ação prática no mundo, onde a experiência prática é que determina a racionalidade.

A razão é baseada na crença da razão absoluta, que pressupõe que só é real o que é racional. A centralidade da razão na ciência teve a contribuição de diferentes filósofos, como René Descartes que no século XVII propõem em sua obra 'Discurso do método' um projeto de ciência universal que possa elevar o espírito humano ao mais alto grau de perfeição, a qual tinha como objetivo bem conduzir a razão e buscar a verdade nas ciências (DESCARTES, 2001). Nos séculos XIX e XX, a ideia de racionalidade, com seu caráter pragmático, sucede à ideia de razão, com a proposição do Positivismo de Comte. De acordo com Silveira (2008), Comte impôs fronteiras à razão, ao verificar a presença da irracionalidade no mundo real e, ao invés de definir a razão como soberana, buscou tornar esse universo irracional o mais racional possível pelo trabalho constante e ininterrupto do entendimento e do ajuste.

A racionalidade pode também ser compreendida a partir da concepção de Weber como “aquilo que qualifica o sentido da ação social. Em outras palavras, pode ser entendida como a forma ou a orientação que a ação com sentido assume” (SILVEIRA, 2008, p. 1115). A racionalidade, para Weber (apud WALLACE, 1990), é definida como a comparação limitada consciente e a escolha entre meios alternativos para um determinado fim, sendo que a ação racional está integrada a meios, significados e fins, governada por princípios e regras.

Segundo Lacerda e Vieira (2011), para Weber a razão foi um dos elementos importantes para compreender a ação social. Como qualquer atitude do indivíduo, a ação social seria baseada em fatores como afetividade, tradição e razão. Essa razão, segundo Weber, deve ser utilizada em seu conceito clássico, o qual implicaria, em síntese, em uma razão instrumental ou formal (*Zweckrationalität*) que está determinada por expectativas como condições, calculada em meio à ação para os objetivos, meios e consequências secundárias. Já a razão substantiva ou de valor (*Wertrationalität*) estaria postulada nos valores do sujeito, que age a serviço de sua própria convicção, independentemente de sua prospectiva de sucesso.

As racionalidades, para Weber, são a racionalidade do autointeresse (*zweckrationalität*), a racionalidade do valor aprendido (*wertrationalität*), a racionalidade substantiva, a racionalidade subjetiva e objetiva, a racionalidade formal (WALLACE, 1990). A racionalidade do autointeresse pessoal, também denominada por Weber de normal ou de interesse econômico, é de orientação instrumental. A orientação racional por valores faz com que as pessoas coloquem em prática suas convicções quanto ao dever, à honra, à beleza, à religião, à lealdade pessoal e à importância de uma causa, independente de qual seja esta causa. A racionalidade substantiva mede os resultados da ação econômica, ou seja, avalia os resultados alcançados, após que os meios escolhidos foram colocados em operação. A racionalidade objetiva difere da subjetiva por usar objetivamente os meios corretos de acordo com o conhecimento científico, enquanto que a intenção subjetiva de um indivíduo, para Weber, é direcionada pelos significados pelos quais considera como finalidade correta. A racionalidade formal da ação econômica é, segundo Weber, a variedade de escalas de medição socialmente inventadas, ou seja, representa a variedade de técnicas para alcançar vários graus de precisão em tais procedimentos (WALLACE, 1990).

A racionalidade formal é central no pensamento weberiano, sendo o elemento diferenciador das organizações burocráticas. Ela é orientada pelos objetivos a serem atingidos, e o seu atendimento é o determinante da racionalidade, prevalecendo nesta lógica a relação entre meios e fins. Nesse tipo de racionalidade, não é questionada a qualidade

intrínseca das ações, mas seu maior ou menor grau para atingir um determinado fim preestabelecido, independentemente do conteúdo que possam ter essas ações. A burocracia representaria, para Weber, um contexto de empenho em funções racionais em uma sociedade capitalista centrada no mercado com um foco racional funcional. Pode-se notar que o domínio desta racionalidade e desta forma de organização, que não considera os aspectos subjetivos e afetivos humanos por sua imprevisibilidade e irracionalidade, trouxe consequências para as organizações e anulou o indivíduo e a possibilidade da racionalidade substantiva (SILVEIRA, 2008).

Diferentemente da proposta da organização burocrática, Herbert Simon sugere que no mundo real a racionalidade plena e objetiva não é alcançada em virtude desta ser limitada, ou seja, da incapacidade humana de conhecer o todo. Para Simon (2000, p.25), “o comportamento racional no mundo real é determinado pelo ‘ambiente interno’ da mente das pessoas, tanto pelo conteúdo das memórias quanto por seus processos, e pelo ‘ambiente externo’ do mundo no qual agem e o qual age sobre eles”. Assim, os limites da racionalidade são influenciados seja por fatores internos do sujeito quanto do ambiente externo que este convive. Barros (2010) acrescenta que a racionalidade limitada de Simon significa a “impossibilidade prática de exercitar a racionalidade global” (BARROS, 2010, p. 460).

Para Silva e Brito (2013) a racionalidade limitada de Herbert Simon surge como crítica à concepção de comportamento onisciente da gestão em busca da maximização dos resultados. Nem tudo pode ser conforme o planejado e nem tudo pode ser controlado. Como descrevem os autores, “a racionalidade ocorre apenas de forma limitada, pois a mente humana, que utiliza métodos heurísticos para efetuar o reconhecimento, a busca e a seleção de informação, apresenta capacidade limitada de processar informação” (SILVA, BRITO, 2013, p. 180).

Corroborando com este pensamento, Donaldson (2005) analisa que as organizações são positivistas e funcionalistas, com racionalidade de gestão limitada. Positivistas por incluir métodos científicos como a quantificação e o controle de causas estranhas, auferir aos processos causais como deterministicamente operantes e averiguar que os fatores materiais têm seu papel determinante como tamanho da organização, os números que geram etc. O autor também considera que as organizações são funcionalistas, pois são criadas e mantidas para cumprir com seus benefícios instrumentais, permitindo fazer o que um indivíduo sozinho não consegue, pois possui uma estrutura para coordenar seus membros a atingirem um objetivo. Os gestores e suas organizações tendem a agir racionalmente, escolhendo estruturas que se adéquem às contingências. Assim, suas escolhas são determinadas pelas contingências.



A não adaptação pode fazer com que a performance da organização caia para níveis de crise e isto é devido à racionalidade ser limitada, refletindo num conhecimento gerencial limitado (DONALDSON, 2005).

Para Silveira (2008), é importante debater a racionalidade no campo da teoria das organizações, visando rever significados e referenciais da área, tendo em vista as demandas contemporâneas, como a busca constante e crescente pela eficiência e controle, a obtenção de vantagens competitivas e o comprometimento dos indivíduos, visando criar novas lógicas e estratégias, seja para a prática e condicionamentos do mundo real, quanto para a teoria “que resignifica e reconstrói o sentido dos limites humanos, das incertezas e dos determinantes culturais e sociais nas concepções e na vida das organizações” (SILVEIRA, 2008, p.1110).

Silveira constata ainda que a racionalidade, além de orientar a atividade cognitiva dos indivíduos e organizar a vida humana na sociedade e nas organizações, justifica, legitima e conforma os indivíduos à vida coletiva organizacional “produzindo uma lógica que é interiorizada pelos próprios indivíduos em conformidade com as normas organizacionais próprias daquele sistema social, produzindo um sentido compartilhado por todos os membros” (SILVEIRA, 2008, p. 1129). Assim, os indivíduos introjetam a lógica organizacional e vivem a racionalidade utilizada na organização, orientando seus comportamentos dentro e fora do ambiente organizacional, ou seja, refletindo tal lógica em seu comportamento até transformá-la, por meio da repetição, em hábitos que não existiriam, não fosse pela racionalidade adotada primeiramente pela empresa.

Guerreiro Ramos (1989) compreende que a racionalidade de domínio sobre a natureza e a produção determina-se como valores da sociedade industrializada e de consumo. A visão materialista de exploração dos recursos naturais torna-se dominante sobre a vida humana, cujos princípios da produtividade prevalecem sobre as relações sociais. A razão, para Guerreiro Ramos (1989, p. 23), “é o conceito básico de qualquer ciência da sociedade e das organizações que prescreve como os seres humanos deveriam ordenar sua vida pessoal e social”, orientando as populações, em especial do Ocidente central, para dominar a natureza e aumentar a própria capacidade de produção.

A racionalidade instrumental direciona a teoria social formal a ser científica, ou seja, “de que a correta compreensão da realidade só pode ser articulada segundo o modelo da linguagem técnica da ciência natural. Sob esse enfoque, a realidade é reduzida apenas àquilo que pode ser operacionalmente verificado” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 42). O autor faz uma crítica às organizações que se utilizam da racionalidade funcional, por legitimarem a ilimitada intrusão do mercado na vida humana.

A racionalidade instrumental, segundo Azevedo (2006), era vista por Guerreiro Ramos como predadora do mercado, e a ciência administrativa era o algoz capaz de validar essa racionalidade distorcida como legitimadora de uma sociedade deficitária em termos de humanidade. A degeneração da civilização moderna está relacionada ao fato de ter perdido suas bases qualitativas – espirituais e eternas – para embasar-se em pressupostos eminentemente quantitativos – materiais e transitórios –, o que demonstra uma inversão dos valores do Ser para o Ter (AZEVEDO, 2006).

Para Serva (1997, p. 22) a ação racional instrumental seria “a ação baseada no cálculo, orientada para o alcance de metas técnicas ou de finalidades ligadas a interesses econômicos ou de poder social”, a qual já se constitui onipresente nas empresas em atuação no mercado. Seus elementos constitutivos são o cálculo, os fins, a maximização dos recursos, o êxito, os resultados, o desempenho/performance, a utilidade, a rentabilidade e a estratégia interpessoal (SERVA, 1997). Nesta obra, o autor trata a razão instrumental como razão utilitária e explica que essa implica ainda em exploração dos recursos humanos das empresas de maneira desleal, bem como danos psicológicos para os trabalhadores.

Cabe ressaltar que a racionalidade instrumental que orienta a prática organizacional, a exploração dos recursos naturais e a gestão de pessoas possui suas origens na teoria clássica da administração, visando a produtividade e lucratividade. Segundo Aktouf (2011), esse tipo de ideia difundiu-se em consequência dos gigantescos processos técnicos, econômicos e sociais ocorridos durante os séculos XVIII e XIX, em que a ciência positiva e racional se tornou a medida de tudo.

A administração como área de conhecimento acaba sendo compreendida pelos teóricos clássicos, e segundo Misoczky e Vecchio (2006) é necessário adotar uma visão crítica acerca de suas suposições ou pode-se mutilar a potencialidade de gerar mudanças e pluralismos. Segundo os autores, existe a incapacidade de se pensar de que possam haver arranjos organizacionais e políticos diferentes dos atuais (MISOCZKY, VECCHIO, 2006). Aktouf (2011) ressalta ainda que “um dos grandes problemas da administração atual consiste no fato de que poucos dos ‘modelos’ ultrapassados são efetivamente ou radicalmente questionados” (AKTOUF, 2011, p. 29).

Uma ressalva, no entanto, se faz importante ao criticar as teorias clássicas da administração. Elas foram marcos de um tempo e permitiram um avanço quanto ao funcionamento das empresas, demonstrando, porém, seus limites no que concerne a vida humana. Aktouf (2011, p. 32) coloca: "mesmo tendo permitido inegável e considerável aumento de nossas capacidades produtivas e de nosso bem-estar, atualmente eles são

considerados bem mais obstáculos que fatores de eficácia".

Meneghetti, Guarido Filho e Azevêdo (2012) entendem que os efeitos negativos dos autores clássicos podem ser verificados na “formação paradigmática, com base em fenômenos de enclausuramento intelectual, defesa ideologizada, conservadorismo exacerbado, entre outros” (MENEGETTI, GUARIDO FILHO e AZEVÊDO, 2012, p. 14). Conforme os autores, os clássicos constituem-se como centrais no pensamento intelectual num campo. “Clássicos não se definem pelo caráter factual de suas obras, mas pela sua inserção no sistema social intelectual. Logo, são um fenômeno sociológico, seja na episteme, na forma ou nas ideias” (ibid.). A partir da perspectiva dos clássicos e suas proposições centrais, pode-se compreender as ideias fundamentais de um campo. Portanto, estas obras “definem a identidade intelectual de um campo do conhecimento” (ibid, p. 11).

Tem-se nos clássicos da administração a definição das ideias, da epistemologia dominante e da identidade intelectual desta área. Conforme Guerreiro Ramos (1981, p. 120), “nenhuma mudança significativa ocorreu nos pressupostos epistemológicos da análise organizacional, desde Taylor. A teoria da organização nunca examinou, em termos de crítica, a epistemologia inerente ao sistema de mercado”. Esta inquietude do autor remete à construção de novas formas de teorizar e praticar a administração, e assim realizar avanços significativos às organizações, sendo que a epistemologia inerente ao sistema de mercado não foi questionada criticamente de modo geral pela teoria organizacional.

Conforme o autor, a teoria atual possui pontos cegos, sendo o primeiro deles que o comportamento econômico constitui a totalidade da natureza humana, o que leva à compreensão unilateral do homem e, por consequência, ao direcionamento de suas ações. O segundo e terceiro pontos, respectivamente, residem no fato de que a teoria não distingue o significado substantivo e o significado formal da organização, bem como “a presente teoria da organização não tem clara compreensão do papel da interação simbólica, no conjunto dos relacionamentos interpessoais” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 121).

A visão de homem da teoria clássica, em especial na abordagem taylorista, é um recurso a ser maximizado em termos quantitativos, um produto físico, material, que persiste nas organizações hodiernas. Conforme Guerreiro Ramos (1981), os resultados desta abordagem, no design organizacional, são a seguir descritos: (1) método autoritário de alocação de recursos, onde os trabalhadores são tidos como fatores de produção, sendo considerados como seres passivos que devem ser orientados por especialistas da organização; (2) o treinamento é proporcionado para ajustar os indivíduos à maximização da produção; (3) motiva-se o homem com bens materiais ou recompensas econômicas, de modo que este fique

confinado psicologicamente; (4) a administração ausente de valores; (5) indiferença ética e de valores ao ambiente externo; (6) liberdade pessoal é estranha ao design organizacional; (7) ideia de satisfação pessoal ligada unicamente ao sucesso no ambiente de trabalho.

Vê-se que nas lacunas da teoria clássica das organizações, pode-se encontrar uma visão mecanomórfica da atividade de produção humana. A teoria não entendia, pois, a fragilidade do pacto organizacional entre funcionários e administração, porque desconsiderava a existência de um conflito de interesses entre as duas partes. Dessa forma, sufocou qualquer possibilidade de manifestação da racionalidade subjetiva no ambiente organizacional, e reduziu os indivíduos a meras “extensões da máquina”, tolhidos de autonomia e coagidos à disciplina (TAYLOR, 2008; FAYOL, 2007).

A concepção e visão do homem máquina são justificadas pela preponderância do paradigma positivista e da racionalidade instrumental na epistemologia da administração. Serva, Dias e Alperstedt (2010) empreendem estudos acerca da epistemologia da administração, enquanto a epistemologia é compreendida pelos autores como o que define uma teoria geral do conhecimento e um estudo acerca da gênese e estrutura da ciência. Para os autores, a ortodoxia das organizações possui embasamento no paradigma funcionalista – que possui orientação epistemológica positivista, tais como a ideia de acumulação de capital, tecnologia, racionalidade, lógica etc. – cujos fundamentos foram sendo reforçados e reafirmados constantemente por diversos pesquisadores, onde essa visão de mundo passa a ser assumida como única e inquestionável.

A lógica positivista está presente nos primeiros estudos da administração científica, durante a segunda Revolução Industrial, no auge do discurso cientificista – de aumento da produtividade, onde um de seus principais expoentes, Taylor, organiza cientificamente o trabalho por meio das leis empíricas, e Fayol, por meio de princípios lógicos (SERVA, DIAS, ALPERSTEDT, 2010). Segundo Serva, Dias e Alperstedt (2010), os autores clássicos (Taylor e Fayol) fazem a primeira sedimentação do conhecimento científico da administração, e influenciam fortemente sua epistemologia, gerando limitações à evolução das teorias organizacionais. Campos (apud SERVA, DIAS, ALPERSTEDT, 2010) verifica as limitações à teoria que o paradigma dominante promoveu: reducionismo, incapacidade de lidar com as contradições (o que não é previsto) e com a subjetividade. Conforme Serva, Dias e Alperstedt (2010), essas limitações originaram a racionalidade instrumental que é “tomada como lógica da vida, ao comportamento organizacional como ação humana, ao lucro como rentabilidade, à produtividade como auto-realização, à eficiência como relevância organizacional e ao emprego como trabalho” (2010, p. 280).

A ciência positiva busca mostrar o que é verdadeiro, e tudo o que for de oposição a seus princípios é desconsiderado (RODRIGUES, 2013). Assim, fica claro que considerar o aspecto humano em sua integralidade contradiz os princípios lógicos do positivismo e, ao invés desta se adaptar à realidade humana, é o homem que norteia sua vida em base a tais princípios. Conforme ressalta Rodrigues, o discurso positivista da lógica empresarial (utilitarista) parece afirmar que o sucesso somente será atingido por aqueles que o seguirem. Assim, os indivíduos e organizações adotam esse discurso como princípio orientador de suas ações em busca deste sucesso, e para não serem excluídos da sociedade de mercado (RODRIGUES, 2013, p. 106).

Silveira (2008) verifica que as organizações, para administrarem os limites cognitivos das pessoas, definem suas políticas, mecanismos e ações que delimitam a abrangência da racionalidade ao meio organizacional. Além disso, as organizações incorporam orientações já definidas e racionalizadas pela sociedade, de modo que seus programas, tecnologias, regras e significados sejam previamente legitimados e institucionalizados pela estrutura contextual em que a organização atua. Assim, percebe-se uma via de duplo sentido, onde as organizações influem na lógica de comportamento social, a partir da racionalidade instrumental, e que ao mesmo tempo a sociedade, ao incorporar tais valores, legitima a ação organizacional (SILVEIRA, 2008).

A legitimação do *modus operandi* das organizações traz consequências à gestão de pessoas e relações humanas, onde tem-se como pressuposto que incentivos financeiros, treinamentos adequados e vigilância constante sejam condições suficientes para manter a produtividade elevada. As metáforas mais comuns da relação organização e ser humano são segundo Aktouf (2011) o exército e a máquina, e a colmeia ou o formigueiro. Essas imagens figuradas demonstram características fundamentais para o devir corporativo, tais como a previsibilidade, a disciplina, a ordem, a divisão minuciosa do trabalho, a especificação detalhada das funções, a lógica mecânica, a conduta racional, a constância do esforço e a obediência dócil (AKTOUF, 2011). Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido apenas pela sua capacidade produtiva, sem que se leve em consideração sua subjetividade integral.

Deste modo, a visão de ser humano, mesmo na Escola das Relações Humanas, é que esse exerce influência direta sobre a produção, aliando-se assim à visão taylorista em que “o empregado é uma forma particular de instrumento que deve ser rentável, um dos fatores de produção que deve ‘dar seu máximo’” (AKTOUF, 2011). Assim, a gestão permanece orientada pelo paradigma utilitarista, baseado na racionalidade instrumental, que “transforma

a sociedade em máquina de produção e o homem em agente a serviço da produção” (GAULEJAC, 2007, p. 75).

O recurso humano torna-se central na gestão, visando elevar a eficiência produtiva e, conseqüentemente, maximizar os resultados das operações organizacionais. Portanto, a compreensão de homem que se possui e que é vigente nas organizações é para legitimar o paradigma predominante e reforçar o papel do capital. E, desta perspectiva, partem as concepções de homem como recurso organizacional, capital intelectual, ativo da empresa, entre outros modos de definições, enquanto a dimensão subjetiva é instrumentalizada em prol da eficiência organizacional. Assim, a racionalidade instrumental permanece como lógica predominante, não havendo uma mudança epistemológica do saber e fazer organizacional.

Guerreiro Ramos (1981) argumenta que a lógica da racionalidade instrumental das sociedades industriais, que amplia o controle sobre a natureza, “se tornou a lógica da vida humana em geral. Mesmo a subjetividade privada do indivíduo caiu prisioneira da racionalidade instrumental” (p. 12). Habermas, Horkheimer e Marcuse (apud SILVEIRA, 2008) verificam que a razão se viu comprometida a partir do modo que o racionalismo se operacionalizou, sob forma de racionalidade instrumental, impedindo a possibilidade da emancipação humana. Para o autor, o sentido da vida humana não deve ser orientado apenas pela racionalidade funcional, mas sim pela ação individual e de grupo que leve ao alcance de um bem maior social e de oportunizar o prazer na relação do homem com a sociedade e com o trabalho (SILVEIRA, 2008). Com a racionalidade instrumental, limita-se, na visão de Serva (1997), a capacidade humana de atingir a satisfação, a autorrealização e o bem-estar do ser humano.

Partindo-se do pressuposto de que a racionalidade instrumental é a preponderante, propõe-se que um novo paradigma possa ser adotado a partir do uso de outra racionalidade. O motivo de clamar uma mudança de paradigma para o campo da administração parece ser claro. O paradigma predominante das organizações em busca de eficiência e produtividade mostra-se unilateral, com foco exclusivo no aspecto econômico e, quando questionado, revela-se justamente como parte causal da crise humana, social e ambiental da contemporaneidade. Portanto, é essencial que a racionalidade utilizada nas organizações considere aspectos humanos e transcenda o lado instrumental da razão. Deste modo, parte-se para o estudo de uma nova racionalidade para que outras formas de administração possam agregar a condição humana em sua lógica, constituindo alternativas sustentáveis.

## 2.3 RACIONALIDADE SUBSTANTIVA E ALTERNATIVAS PARA A ADMINISTRAÇÃO COMO CIÊNCIA SOCIAL E HUMANA

Como alternativa à racionalidade instrumental, Guerreiro Ramos (1989) baseia-se nas concepções de racionalidade de Weber – racionalidade substantiva e racionalidade formal – para definir suas categorias de análise, sendo que a racionalidade formal, central na burocracia de Weber, que regula as relações econômicas, deve ser substituída pela racionalidade substantiva. Guerreiro Ramos fundamenta sua análise social na racionalidade substantiva como categoria de análise da vida humana associada, sendo um atributo natural do ser humano e que reside na psique (apud SERVA, 1997, p. 19). Este é um dos motivos da posição enfática que aqui se dá a Guerreiro Ramos, por embasar a proposta de uma nova ciência das organizações na racionalidade substantiva, não sendo este tema central de Weber.

Outro motivo é que Guerreiro Ramos (1981) distinguiu, de modo mais aprofundando, o que seria a racionalidade instrumental ou formal e a racionalidade substantiva ou de valor. Conforme nota-se em Sell (2012), a racionalidade substantiva de Weber é amparada na visão ética religiosa, enquanto que Guerreiro Ramos (1981) a define a partir da visão integral de homem, inclusive psíquica. A psique é um conceito chave sob o qual se embasa a razão substantiva, enquanto “a psique humana deve ser considerada o ponto de referência para a ordenação da vida social, tanto quanto para a conceituação da ciência social em geral, da qual o estudo sistemático da organização constitui domínio particular” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 23).

A racionalidade substantiva seria orientada para duas dimensões: a dimensão individual, que se refere à autorrealização, compreendida como concretização de potencialidades e satisfação; a dimensão grupal, que se refere ao entendimento, nas direções da responsabilidade e satisfação sociais. Os elementos constituídos da ação racional substantiva são autorrealização, entendimento, julgamento ético, autenticidade, valores emancipatórios, autonomia (SERVA, 1997).

A partir da racionalidade substantiva, tem-se uma concepção do indivíduo que busca a autorrealização e que ao mesmo tempo é agente de transformação social, não podendo assim se atribuir que esta racionalidade esteja focada apenas no indivíduo, mas que considera tanto o desenvolvimento do sujeito quanto do contexto em que está inserido, diferentemente da ação instrumental que não considera a realização humana e que, segundo Guerreiro Ramos (1981, p. 23), é “consciente, calculada, atenta ao imperativo de adequar as condições e os meios a fins deliberadamente eleitos”.

Além da racionalidade substantiva baseada na psique humana de Guerreiro Ramos (1989), as contribuições de Levin (2011) acerca da consciência humana tem um papel importante nesta pesquisa, pois verifica que uma visão holográfica e transdisciplinar da consciência individual pode conduzir o homem a uma nova visão do todo, uma nova compreensão de mundo, de si e, por consequência, de organização. Aqui, consciência e racionalidade possuem o mesmo sentido: aquilo que direciona o pensar e agir do homem. Para Levin (2011), o significado da consciência não pode estar enquadrado por uma teoria preditiva, mecanicista e separada do homem, segundo a epistemologia positivista, mas pode ser compreendida segundo o paradigma da ciência holística, onde a consciência é guiada por uma visão mais ampla, flexível, integradora e holística, propondo insights mais profundos no campo epistemológico, ontológico, metodológico e cultural.

A filosofia holística rejeita o sentido de controle e segurança, descarta os padrões de pensamento correntes, substitui os processos determinísticos lineares pelos não lineares, considera os processos caóticos contemplando a complexidade, rejeita a objetividade e a certeza da verdade científica, vê os limites do conhecimento científico, reconhece a sabedoria humana e a intuição, considera a necessidade de uma nova visão contextual que considere as incertezas, rejeita a divisão, a fragmentação, a visão do todo em partes (LEVIN, 2011). Conforme o autor, a ciência holística é formada por dois frameworks teóricos, que são a visão de mundo holográfica e transdisciplinar, que abrangem conhecimentos e processos físicos e metafísicos, fatos e ideias, matéria e mente, local e não local.

De acordo com Levin (2011), a ideia central da visão holográfica reside no fato de que o todo está presente e é representado em cada parte, ou seja, cada parte do holograma contém a informação do todo. Além disso, conforme o autor, existe uma dimensão mais profunda e complexa que interconecta o todo e “é neste nível mais profundo da realidade que o todo no universo é infinitamente interconectado, embora vejamos as partes do universo como separadas, pois nós vemos apenas uma parte de sua realidade” (LEVIN, 2011, p. 1387). Compreende-se, assim, que existe uma informação que interconecta a parte ao todo, ou seja, cada parte possui a informação do todo, sendo influenciado pelo todo, mas também influenciando este. Tudo está interligado. Morin (2005) também identifica a importância do princípio hologramático, não apenas pela parte estar contida no todo, mas também pelo todo estar contido na parte, assim como o código genético é encontrado em cada célula do organismo, assim como a cultura social está em seus indivíduos.

A compreensão da natureza do holograma, para Levin (2011), permite entender a organização e a ordem do universo em um novo modo, revolucionando o entendimento entre



as partes e o todo. “Em contraste com o pensamento tradicional, a parte não é apenas um fragmento do todo, mas sob determinadas circunstâncias a parte pode refletir o conteúdo do todo” (LEVIN, 2011, p. 1388). Na relação homem e natureza, pode-se sugerir que o homem, como parte do universo, possui em si a informação do todo, da lógica da natureza. Portanto, é necessário que o homem busque essa informação, que faz parte de si e do todo, para então compreender a si e a sua relação com o ambiente micro e macro que vive e atua, assim como as células são parte de um organismo, influenciam e são influenciadas pelo ambiente maior da qual fazem parte. Portanto, a nova visão que o *framework* hologramático proporciona é de perceber as interconexões profundas das partes com o todo e a lógica que move o universo das coisas.

A visão transdisciplinar, conforme Levin (2011) faz uma combinação interdisciplinar entre os conhecimentos acadêmicos, integrando conceitos e ideias científicas, sociais, culturais e espirituais, visando não apenas compreender o mundo atual, mas contribuir com sua evolução e facilitando uma abordagem integrada para explorar o mundo e a consciência com sabedoria. A ontologia da transdisciplinaridade considera multidimensões da realidade, por meio das quais ocorrem as relações dinâmicas e complexas. Essas multidimensões são assim elencadas por Levin (2011, p. 1389): “o mundo externo aos humanos incluindo as realidades cósmica/planetária onde a informação flui; o mundo interno dos humanos onde as percepções internas fluem; e o terceiro que é o reino invisível que vincula todos os níveis da realidade”.

As inter-relações da transdisciplinaridade são enfatizadas por Levin por considerar a natureza complexa, interdependente e co-evolutiva com os aspectos físicos, biológicos, psicológicos e ecológicos, reconhecendo que “não apenas os ambientes naturais moldam os seres humanos nas dimensões intelectual, emocional, física, social e espiritual, mas também que o corpo, a mente e o espírito influenciam o ambiente natural” (LEVIN, 2011, p. 1389). Assim, fica ainda mais clara a relação íntima e de interdependência entre ser humano e meio ambiente, sendo necessária a conscientização humana acerca desta relação, e, para tanto, é fundamental uma reforma do pensar, de uma consciência transdisciplinar e hologramática, ou seja, além da visão tradicional positivista de ciência.

Para Morin (2010), a fragmentação do conhecimento, de acordo com as disciplinas, dificulta frequentemente a conexão entre as partes e a totalidade, tornando-se necessário um conhecimento integrador, que apreenda o objeto em seu contexto, em seu conjunto, em sua complexidade. A demasiada especialização do conhecimento, a ruptura entre sujeito e objeto, entre homem e natureza demonstra que o modelo científico preponderante não é mais

suficiente para lidar com a crise que a humanidade vivencia. A necessidade da transdisciplinaridade, o resgate da unidualidade do humano (homem e natureza), do pensamento complexo e a integração do conhecimento são apontados pelo autor como necessários ao novo paradigma. No pensamento complexo está implícita a visão transdisciplinar, ou seja, a construção de um “meta” ponto de vista sobre a vida, a terra, o cosmo, a humanidade, o homem, o conhecimento, as artes entre outras (MORIN, 2010). Ampliar a visão e compreensão da realidade significa poder atravessar as disciplinas e poder conectá-las, dando uma espécie de unidade a elas.

Para Levin (2011), o escopo da ciência integral transdisciplinar é o de proporcionar uma revolução científica, ao considerar o pluralismo epistemológico, restaurando o sagrado à visão de mundo científico, em contrapartida ao conhecimento do paradigma positivista. A visão paradigmática proposta por Levin implica em restituir uma visão integral de homem, de integrar corpo e alma. E, para que o *framework* holográfico-transdisciplinar possa ser realidade, é necessária uma transformação na visão de mundo, onde também corroboraram Egmond e Vries (2011) ao sugerirem a necessidade de compreender a visão de mundo integral para que a sustentabilidade possa ser concretizada.

A transdisciplinaridade considera os limites do conhecimento, reconhece a necessidade de lidar com as incertezas e com os aspectos transcendentais da experiência humana. A mudança paradigmática reside, sobretudo em considerar a dimensão também espiritual do homem, em que a transdisciplinaridade não fica restrita a conceitos físicos, estando “aberta a se relacionar com a existência do invisível, intocável, inesperado, imprevisível” (LEVIN, 2011, p. 1390).

Em outros termos, a transdisciplinaridade integra o conhecimento racional do empirismo com o conhecimento espiritual, onde a experiência e prática espiritual são consideradas como integrantes do conhecimento universal. Heidegger (apud LEVIN, 2011) aponta que o conhecimento intuitivo pode fazer a ponte entre os gaps existentes dos conhecimentos conhecidos aos novos. “O conhecimento científico sozinho não pode informar o processo de solucionar problemas complexos com fortes elementos de incerteza e contextualidade, mas outras formas de conhecimento como ética e estética devem estar envolvidas” (LEVIN, 2011, p. 1391).

Assim, verifica-se que a proposta de Levin baseia-se em unir todas as dimensões humanas, matéria e espírito, razão e emoção, para resolver problemas complexos, sendo que se pode mais uma vez relacionar à problemática da sustentabilidade. As possíveis resoluções dos desafios da sustentabilidade requerem um novo modo de compreensão de homem e de sua

relação com a natureza. Portanto, a transdisciplinaridade integra visões aparentemente contraditórias, mas necessárias de conviverem, para que a revolução científica possa ocorrer. Para tanto, uma visão não poderá sobrepor-se a outra, ressalta Levin (2011), sendo assim um pensamento dicotômico.

A combinação dos *frameworks* holográfico e transdisciplinar leva à compreensão de que todas as regras do universo são aplicadas aos humanos. “Em outras palavras, os seres humanos percebem o universo, recebem a informação do universo holográfico, transmitem a informação que radia da própria natureza holográfica e participam da evolução cognitiva e intelectual do universo” (LEVIN, 2011, p. 1392). A consciência humana, dentro da perspectiva hologramática, é parte inerente do universo, que não pode funcionar sem a consciência universal. Deste modo, é possível notar que a consciência humana não apenas afeta a sobrevivência do homem e seu desenvolvimento, mas também do ambiente maior, a natureza, e a sobrevivência e evolução do próprio universo, conforme aponta Levin (2011). Assim, percebe-se a profunda relação do microcosmo com o macrocosmo, e a inter-relação entre ambos. Homem e natureza fazem parte constituinte de si mesmos, e estão ligados, conforme Levin, pela informação que interconecta o todo. “A informação, e não a matéria, é o bloco mais fundamental de construção do universo; e o intelecto, mente ou informação do universo pode e precisa ser encarnado, refletido dentro e através da matéria” (LEVIN, 2011, p. 1392).

Em síntese, o *framework* holográfico transdisciplinar da consciência concebe o ser humano como um universo miniatura, pois os princípios da humanidade são os mesmos do universo. Isso faz com que a consciência humana tenha a capacidade de acessar a história do universo e se tornar parte da sustentabilidade e evolução desse e do próprio ser humano (LEVIN, 2011). Pode-se assim refletir acerca da função do homem no mundo e no macrocosmo, e sua responsabilidade como agente que faz parte de um universo de informação que está sempre interconectado com suas partes.

No *framework* integrativo sugerido por Levin (2011) é implícita a colaboração, a totalidade e a unidade. A cooperação diz respeito não apenas à soma das partes para a compreensão do todo, mas por descrever a dinâmica harmônica entre as partes relacionadas para construir o todo. A segunda dimensão de integração, a totalidade, é citada pelo autor em virtude que o *framework* inclui tudo que for necessário para sua conceitualização. E, por fim, a unidade de integração, a dimensão holística, que permite a existência do todo.

A diferença fundamental, segundo Levin (2011), da concepção de consciência da perspectiva clássico-mecanicista ao *framework* proposto holográfico-transdisciplinar é de a

primeira ter uma visão superficial e unidimensional, além de inverter a ordem das coisas e dar a ênfase errada, como por exemplo, os meios se tornam os fins (procedimentos e técnicas ao invés da interpretação), o marginal se torna o central (foco na parte e não no todo), o local ignora o não local, o externo substitui o interno etc. Isso faz com que se considere as manifestações objetivas da consciência e não as subjetivas, segundo o autor. “Concentrando-se apenas no corpo e no cérebro, desconsidera-se o papel central do espírito e da alma (...) e focando no ego pessoal, leva a não ver e a alienar a existência dos outros, e o mundo ao redor” (LEVIN, 2011, p. 1395).

A relação de interdependência entre a consciência, a sobrevivência e crescimento humano são ressaltados pelo autor: “a consciência humana é um inestimável recurso/estado/processo de conhecimento humano mental/emocional/experiencial, que permite seja aos seres humanos que ao universo de sobreviver, encontrar equilíbrio e crescimento” (LEVIN, 2011, p. 1395).

Para compreender a consciência, é necessário conhecer seus três principais componentes, que integram o mesmo sistema, sendo eles o subconsciente (informação mental, emocional ou experiências que não se conhece), o consciente (informação mental, emocional ou experiências que se conhece) e a super-consciência (que é o componente transcendental da consciência, que conecta a consciência humana com a mente universal). O estado de consciência de uma pessoa está relacionado ao equilíbrio entre esses três componentes (LEVIN, 2011).

No *framework* proposto, verifica-se a presença da relação coração-espírito na consciência humana, sendo que nesta dimensão é onde reside a identidade primária e o centro energético do ser humano, o qual se relaciona a essência humana. O código genético, segundo Levin (2011), também é expresso por duas dimensões: o código genético espiritual, relacionado às preferências, sentimentos, gostos e desgostos humanos, ou seja, a essência humana espiritual; e o código material, físico. Assim, o DNA carrega a estrutura total do ser humano, não apenas em sua forma física como espiritual (MILLER e WEBB apud LEVIN, 2011).

O *framework* da consciência humana proposto por Levin (2011) diz respeito a duas dimensões:

- 1 - dimensão metafísica/espiritual/implícita, representados pela mente e pelo espírito;
- 2 - dimensão física/material/explicita, expressas por meio de processos biológicos, químicos e físicos, representados pelo cérebro e pelo coração.

O framework holográfico transdisciplinar holístico considera as dimensões explícitas e implícitas, as quais não se constituem em dualidades, mas em manifestações de diferentes níveis de um mesmo sistema e a teoria quântica permite compreendê-las ao propor que o “processo quântico é guiado pela informação, e que é esta informação ativa que atua tanto no físico (cérebro, coração enquanto matérias) e nas entidades metafísicas (expressões da mente e espírito)” (LEVIN, 2011, p. 1398).

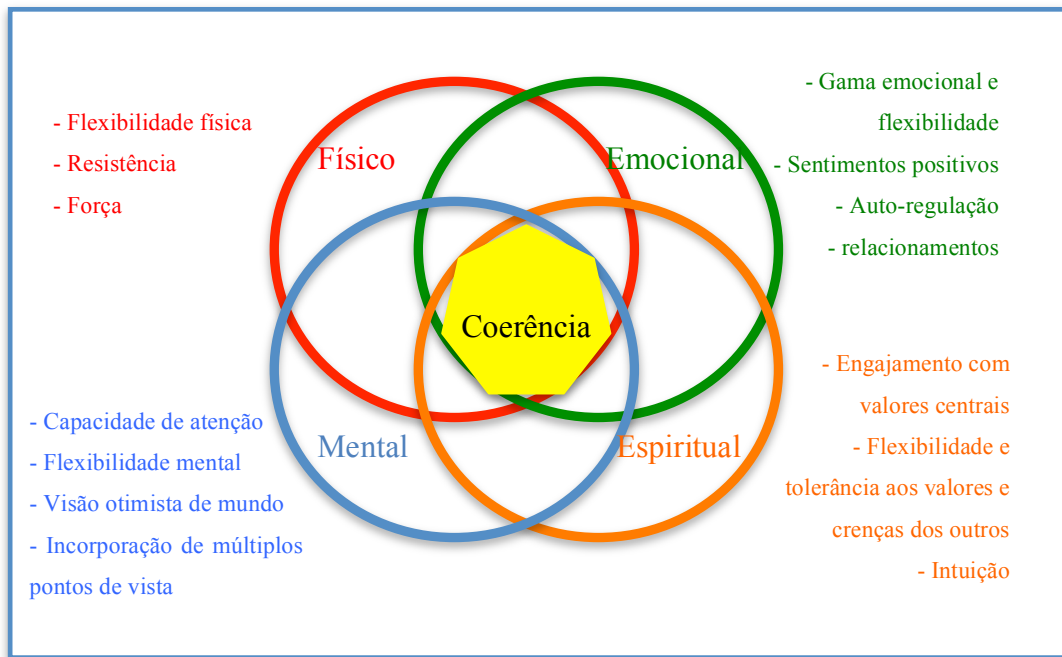
Assim, uma alteração na informação de qualquer uma das dimensões (implícita ou explícita), altera por consequência a outra dimensão, segundo o autor. Cabe, então, ressaltar que o framework proposto por Levin não considera apenas a realidade pelo universo físico ou o ser humano apenas como um ser físico, mas também por suas dimensões metafísicas, sendo esta a ordem implícita fundamental que manifesta a ordem explícita ou física. Entende-se que o físico é uma manifestação da dimensão metafísica, e os eventos sociais e globais são também resultantes das ações individuais, sendo necessário considerar e compreender o humano em sua integralidade, para poder compreender a realidade como um todo. Portanto, percebe-se a importância da conexão de seres humanos com eles mesmos, com a sociedade e o planeta, bem como o equilíbrio de tais relações.

McCraty (2011) aborda tal relação entre as dimensões humanas e o equilíbrio, a relação da coerência individual com a coerência social e global. Segundo o autor, todo sistema complexo vivo, incluído os seres humanos, são feitos de inúmeras redes interconectadas, sendo que a coerência é o que mantém a ordem, a estrutura, a harmonia com e entre os sistemas, seja entre seus átomos, organismos, grupos sociais, planetas e galáxias. Assim como em Levin (2011) é o equilíbrio entre os três componentes da consciência que gera o estado de consciência da pessoa, sendo o terceiro nível, a super-consciência, que conecta a consciência da pessoa com a mente universal.

O todo tem relação com a parte e é uma parte do todo, e nada pode ser considerado separado, sozinho ou fora de qualquer relação. A maioria das pessoas sabe o que é se sentir em estado de harmonia, quando coração, mente e corpo estão unidos em totalidade, e este estado de se sentir conectado com a parte mais profunda de si mesmo e também aos outros e mesmo com a Terra é denominado de “coerência”. Segundo McCraty (2011), a coerência se refere ao todo e à ordem global, onde o todo é maior que a soma das partes; é o equilíbrio das resiliências física, emocional, mental e espiritual, sendo a resiliência entendida como a autoadministração e utilização eficiente da energia dos recursos. Conforme o autor, ter um nível alto de resiliência é importante não apenas para enfrentar situações desafiadoras, mas para prevenir reações estressantes desnecessárias, como frustração, impaciência, ansiedade,

que empobrecem os recursos físicos e psicológicos. Na figura 03, McCraty (2011) expõe as dimensões da resiliência e que seu equilíbrio leva à coerência.

**Figura 03: Dimensões da resiliência**



Fonte: MCCRATY, (2011, p.89).

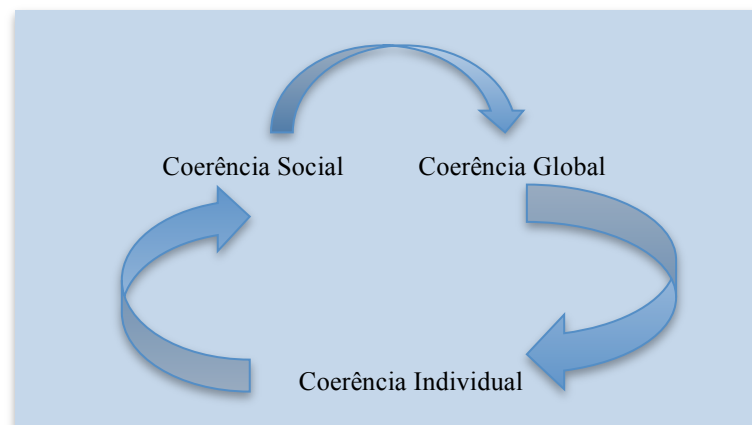
O órgão que desempenha um papel central na coerência é o coração, enquanto coordenador global que sincroniza o sistema como um todo. Quando se está centrado no coração e na coerência, tem-se maior aproximação com a fonte mais profunda da inteligência intuitiva (MCCRATY, 2011). O contexto de mudança, stress e incoerência social, na maior parte do mundo, dificulta, para muitas pessoas, manter a saúde pessoal, o foco e realizar suas intenções positivas, sendo que a auto-regulação da experiência emocional pode ser um modo efetivo de reduzir stress e aumentar a coerência e resiliência (MCCRATY, 2011).

Além da coerência individual, McCraty (2011) sugere ainda a coerência social e global, assim como em outros autores que verificam a relação intrínseca homem e ambiente, homem e sociedade (GUERREIRO RAMOS, 1989; LEVIN, 2011; MORIN, 2010). A coerência social, segundo McCraty (2011), está relacionada aos pares, unidades familiares, grupos ou organizações maiores, onde existe uma rede de relacionamento entre os indivíduos que compartilham dos mesmos objetivos e interesses. A incoerência pessoal pode afetar a coerência social. “Quando os indivíduos não estiverem auto-regulados ou agirem exclusivamente sob seu próprio interesse, sem considerar os outros, isto gera incoerência

social” (MCCRATY, 2011, p. 95). Assim, entende-se a relação de influência do indivíduo no meio social em que se encontra e, conforme o autor, a incoerência individual leva a patologias individuais, e a incoerência do grupo leva a patologias sociais, como violência, abuso, terrorismo etc.

Deste modo, verifica-se a importância da coerência pessoal, sendo que esta afeta o grupo em que o indivíduo está inserido, de modo que existe benefício ao interagir com pessoas com alto nível de coerência pessoal, o que gera uma boa comunicação, cooperação e eficiência (MCCRATY, 2011). A figura 04 demonstra os relacionamentos entre as coerências individual, social e global.

**Figura 04: Relação entre as coerências individual – social – global**



Fonte: MCCRATY, (2011, p.96)

Para McCraty (2011), aumentar a coerência individual conduz ao aumento da coerência social, que por sua vez aumenta a coerência global. À medida que a coerência aumenta, percebem-se inúmeros benefícios pessoais, tais quais: o aumento da saúde, do bem-estar, percepção de campo ampliada, bem como benefícios sociais expressos na melhoria da comunicação e relacionamentos; e nas organizações, a melhoria da atualização da missão e impacto desta sob seus membros. Em grupos de alta performance, como esportes ou orquestras, segundo o autor, existe um espírito de time, uma energia da equipe que permite transcender sua performance normal, sendo a coesão e a coerência entre os membros um dos fatores principais para o alcance do resultado, evitando-se ao máximo conflitos ou distorções pessoais que podem gerar efeito negativo no time.

A coerência global diz respeito à relação da parte com o todo e a consciência cada vez maior das pessoas acerca da influência da energia social e universal, como parte de um

ciclo natural que beneficia a humanidade. O autor aponta, ainda, a relação dos ritmos fisiológicos humanos e comportamentos globais, sincronizados pela atividade solar e geomagnética. E ao mesmo tempo em que as pessoas são influenciadas pelo sistema macro, essas tem a responsabilidade de estabelecer relações profundas e interações cuidadosas com os outros, com a terra e com todas as entidades vivas, uma vez que todos os sistemas vivos estão interconectados e se comunicam por meio de campos eletromagnéticos e biológicos. Assim, os humanos podem trabalhar de modo co-criativo para aumentar a coerência global, buscando resolução de problemas econômico, social e ambiental de modo criativo e intuitivo. Ser responsável pelo aumento da própria coerência é refletido não apenas na saúde e felicidade pessoal, mas é também refletido no ambiente global, auxiliando a construir uma relação benéfica mútua entre os seres humanos e a própria Terra (MCCRATY, 2011).

Para tanto, o homem deve compreender-se para além das suas dimensões físicas, e também espirituais. A mente, a alma e a consciência pertencem ao nível metafísico da realidade e constituem a ordem fundamental que se manifesta no físico (LEVIN, 2011). A partir da compreensão da importância deste nível invisível, Levin referencia uma frase do filósofo francês Pierre Teilhard de Chardin's: "Nós não somos seres humanos com experiência espiritual. Somos seres espirituais com experiência humana" (apud LEVIN, 2011, p. 1399). Para Levin (2011), o coração e a alma constituem a identidade primária do ser humano e associam-se à essência do indivíduo, a identidade única de cada pessoa. "Podemos dizer que os seres humanos não possuem alma, mas que o ser humano é de fato uma alma" (LEVIN, 2011, p. 1402). Assim, não considerar a dimensão espiritual do homem é desconhecê-lo em sua integralidade. Morin (2005) verifica a necessidade de se atingir cada vez mais um conhecimento científico que integre o conhecimento do espírito humano ao conhecimento do objeto, sendo que o espírito mensura e reconhece a inseparabilidade entre objeto e sujeito.

Segundo Pira e Gillin (2006), o foco no século XXI deve ser voltado para a busca de sentido por meio da espiritualidade, pois "a inteligência espiritual nos possibilita perguntar por que, refletir se nossas decisões são corretas e de visualizar nossas possibilidades, nossos sonhos, aspirações e nos elevar para além da existência materialística da qual pertencemos" (PIRA, GILLIN, 2006, p. 22).

Conforme os autores, a palavra que pode melhor representar o sentido da espiritualidade e seu papel na vida das pessoas é a interconectividade. A inteligência espiritual permanece na parte mais profunda do *self*, que está conectado com a sabedoria para além do ego e da mente consciente, sendo a inteligência que se descobre novos valores. Para Pira e



Gillin (2006), uma pessoa que possui uma alta inteligência espiritual é flexível e adaptativa, possui um alto grau de autoconsciência e compreende suas habilidades e limitações; tem a capacidade de afrontar e usar a dor e o sofrimento, e ao mesmo tempo evitar causar dor desnecessária aos outros; são inspirados por motivos maiores e tem uma visão holística em tudo que fazem; buscar respostas é uma ocupação para eles e sabem que não podem encontrar essas soluções fazendo o que todos em torno deles fazem; não são convencionais e empurram barreiras (PIRA, GILLIN, 2006).

Pira e Gillin (2006), ao evidenciar a importância da dimensão espiritual, empreenderam estudos para verificar a relação desta dimensão à prática empresarial e as características de empreendedores dotados de inteligência espiritual. Os autores verificaram que pessoas dirigidas pela inteligência espiritual apresentam características como adaptabilidade, pois ouvem seus sentimentos; fazem a diferença; têm visão; busca pela autorrealização; dinheiro não é um motivador; trabalham contra a normalidade; veem as coisas em modo holístico; possuem fé, paixão; vão aonde o coração as levam; são engajadas; têm honestidade e integridade para consigo e para com os outros; relutam às ações prejudiciais; gostam de pessoas; e buscam respostas fundamentais; são intuitivas no sentido de verem a figura maior do que querem atingir; acreditam em si e nas decisões que tomam; são focadas em resultados e orientadas à ação; fazem a coisa certa (tomada de decisão emotiva), e ouvem o coração.

A principal característica identificada nas pessoas com inteligência espiritual é o desejo de servir, de fazer diferença na comunidade onde se encontram, participando de projetos sociais, de filantropia ou mesmo doando seu tempo para aconselhar jovens empreendedores. Os autores sugerem “que o desejo de servir dispõe os empreendedores seriais com um sentido agudo de fazer o que é correto” (PIRA, GILLIN, 2006). Importante notar que inteligência espiritual não está relacionada à religiosidade, pois a pesquisa demonstra que apenas três dos participantes da pesquisa afirmavam ser religiosos. Compreende-se, assim, que a inteligência espiritual é uma capacidade eminentemente humana.

Assim, mesmo com estudos que apontam a importância da inteligência espiritual e de compreender o ser humano em sua integralidade, o sistema de conhecimento vigente desconsidera ainda, de modo geral, a importância desse tema. E o fato de desconsiderar o humano em sua dimensão espiritual impossibilita as ciências sociais e humanas de uma atuação mais autêntica em relação as ciências naturais. Relaciona-se, então, a necessidade de um repensar epistemológico para a área da administração, integrando uma nova visão de

homem. Para tanto, as contribuições de Grisales (2008) são consideradas nessa pesquisa.

Grisales (2008) contribui com o repensar da administração a partir de duas correntes ou perspectivas de pensamento, objetivando uma humanização da empresa e da sociedade. A primeira delas possui um olhar *ad intra* da disciplina administrativa. Tal visão permite uma reflexão epistemológica e de seu corpo de conhecimentos, enquanto crítica ao domínio do paradigma positivista na gestão, que segundo o autor “é amplamente reconhecido como o culpado de uma visão reducionista, abstrata, desumanizada e irresponsável da administração, nos planos social e planetário” (GRISALES, 2008, p. 13).

A segunda perspectiva direciona-se *ad extra* da disciplina administrativa, abrangendo a dimensão das dinâmicas sociais e culturais que fazem com o que o ser humano seja quem é, e que, por consequência, embasa seu modo de pensar, de fazer, de agir, de aprender, conhecer e dirigir as empresas como vem fazendo. Portanto, esta perspectiva não está exclusivamente no plano epistemológico, mas também no ontológico, em que não apenas a gestão deva ser repensada, mas a própria sociedade em relação à gestão (GRISALES, 2008). Deste modo, segundo o autor, “se poderiam gerar mecanismos concretos de ação emancipadora que, em último tempo, influenciem tanto no modo como são formados os administradores como os demais profissionais e atores sociais” (GRISALES, 2008, p. 13).

Portanto, nas compreensões epistemológicas se esconde uma problemática de ordem ontológica: as concepções de homem que estão implícitas nos processos de conhecimento. O questionamento que traz o autor é de não se limitar às compreensões epistemológicas, mas também à compreensão de homem, pois não se trata apenas de procedimentos cognitivos de como o conhecimento se dá, mas de concepções acerca da natureza humana. Segundo Grisales (2008), uma simples mudança no nível da reflexão não mudaria o desenvolvimento da administração a favor do homem. No entanto, pode “contribuir a criar consciência da precária condição do homem na própria ação humana” (GRISALES, 2008, p. 14).

Assim, o questionamento que urge é de ordem epistemológica e ontológica. A epistemologia que embasa a teoria e a prática da administração, bem como do desenvolvimento sustentável, está amparada preponderantemente na dimensão econômica e na função produtiva das organizações. Uma área do conhecimento, quando é definida, compreendida e atuada conforme uma de suas funções, demonstra-se já limitada epistemologicamente, e, neste caso, seu viés instrumental predomina sobre os demais. E essa visão é decorrente da compreensão limitada de homem, não entendido por suas dimensões integrais. Deste modo, a crise é da epistemologia e da ontologia da administração.

Levin (2011), McCraty (2011) e McCraty, Atkinson, Tomasino, Bradley (2005) ampliam o entendimento de homem, no sentido de considerar sua realidade espiritual e sua capacidade intuitiva de conectar-se com informações que fazem parte de uma realidade maior. A partir dessa perspectiva, tem-se um olhar *ad intra* diverso da disciplina administrativa, onde o conhecimento humano é transdisciplinar, holístico, integrando conceitos e ideias científicas, sociais, culturais e espirituais, restaurando o sagrado à visão de mundo científico, visando não apenas compreender o mundo atual, mas contribuir com sua evolução e facilitando uma abordagem integrada, para explorar o mundo e a consciência com sabedoria.

A proposta de Levin (2011) baseia-se em unir todas as dimensões humanas, matéria e espírito, razão e emoção, para resolver problemas complexos, possibilitando uma nova prática nas organizações, inserindo-se de modo mais amplo no contexto da sustentabilidade, a qual requer um novo modo de compreensão de homem e de sua relação com a natureza. Uma nova compreensão *ad intra* da ciência administrativa é possibilitada pelos estudos de McCraty et al. (2005) a partir da espiritualidade e visão integral de homem.

Na perspectiva *ad extra* da administração, os estudos de Levin (2011) permitem verificar que a atitude humana possui um reflexo maior em nível organizacional e social, pois existe uma dimensão profunda e complexa que interconecta o todo, onde cada parte possui a informação do todo, sendo influenciado pelo todo, mas também influenciando este. A combinação dos *frameworks* holográfico e transdisciplinar de Levin (2011) leva à compreensão de que todas as regras do universo são aplicadas aos humanos. Assim, percebe-se a profunda relação do microcosmo com o macrocosmo e a inter-relação entre ambos. Em síntese, o *framework* holográfico transdisciplinar da consciência concebe o ser humano como um universo miniatura, pois os princípios da humanidade são os mesmos do universo. Com esse conceito, pode-se visualizar a abrangência da ação do indivíduo na organização e na sociedade.

Dos três componentes da consciência apontado por Levin (2011), a super-consciência conecta a consciência humana com a mente universal, permitindo fazer o link entre homem e universo. Assim, tendo o equilíbrio com este componente transcendental da consciência, o homem é partícipe da informação do todo, não atuando de modo discrepante à lógica do universo, e sim sendo uma parte que reflete a coerência de uma realidade maior da qual faz parte. Deste modo, a sustentabilidade seria intrínseca ao seu modo de pensar e agir pois o homem seria e existiria em base à uma coerência da ordem do universo, e não mais em base à uma lógica imposta pelo paradigma positivista e pela ordem do capital.

McCraty (2011) corrobora com esta visão, ao abordar a relação da coerência individual com a coerência social e global, pois todo sistema complexo vivo, incluídos os seres humanos, são feitos de inúmeras redes interconectadas, sendo que a coerência é o que mantém a ordem, a harmonia com e entre os sistemas. Assim, se verifica a importância da coerência pessoal e sua influência no grupo em que o indivíduo está inserido, onde pessoas com alto nível de coerência individual terão melhor relacionamento e comunicação nas organizações em que estão colocados.

Percebe-se, deste modo, a relação intrínseca *ad intra* epistemológica da administração com a compreensão *ad extra* ontológica de homem. Para definir a nova postura epistemológica, é necessário elucidar a concepção de homem do paradigma predominante nas organizações, que subjazem as teorias clássicas da administração, bem como a concepção de um novo modelo de homem, onde se compreendem suas dimensões integrais, inclusive a espiritual (LEVIN, 2011; MCCRATY, 2011; MCCRATY et al, 2005). Nesse sentido, o modelo de homem proposto por Guerreiro Ramos (1989) pode contribuir na definição de um novo fazer organizacional, uma nova administração. O autor propõe uma inversão epistemológica no sentido de que “a sociedade deveria existir para o homem, ser por ele estruturada, e não o inverso” (AZEVEDO, 2006, p. 276). Parte-se então para o estudo da ontologia e do modelo de homem que possa fundamentar uma nova epistemologia na administração, visando o desenvolvimento sustentável nas organizações.

### **3 COMPREENDENDO A ONTOLOGIA E MODELO DE HOMEM PARA UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA ADMINISTRAÇÃO**

Tendo em vista a intrínseca relação entre epistemologia da administração e ontologia – no sentido de compreensão do homem, considera-se importante explorar o conceito de ontologia. Antes de aprofundar o conceito de ontologia, é necessário contextualizá-lo e compreender a Metafísica, pois de acordo com Abbagnano (1998), a Metafísica apresentou-se ao longo da história por meio de três formas fundamentais, a teologia, a ontologia e a gnosiologia. Abbagnano (1998) serve-se de autores clássicos para definir os conceitos que a seguir serão abordados. Aristóteles denominou a Metafísica de filosofia primeira, a ciência que estuda todas as causas, todos os princípios primeiros, todas as substâncias e seus atributos, aquilo que um ser não pode não ser, a essência necessária, a necessidade de ser. O princípio da Metafísica é a contradição, porque assim se permite delimitar e reconhecer o ser substancial.

Para Aristóteles, quem nega esse princípio destrói completamente a substância e a essência necessária. Um só é o significado do ser, e este é a substância dele. Indicar a substância de uma coisa nada mais é que indicar o ser próprio dela. Assim, a substância é o objeto da Metafísica por fornecer o princípio de explicação de todas as coisas existentes. Para Aristóteles a substância de cada coisa é a causa primeira do ser dessa coisa. Algumas coisas não são substâncias, mas as que são substâncias são naturais e postas pela natureza, estando, pois, claro que a substância é a própria natureza e que não é elemento, mas princípio.

A Metafísica é a ciência primeira no sentido de fornecer a todas as outras o fundamento comum, ou seja, o objeto a que todas elas se referem e os princípios dos quais todas dependem. Segundo Abbagnano (1998), a Metafísica compreendida como ciência daquilo que está além da experiência, está relacionada às duas de suas formas históricas, a teologia e a ontologia.

A teologia tem como objeto da Metafísica “o ser mais elevado e perfeito, do qual provêm todos os outros seres e coisas do mundo [...]; o ser superior a todos e do qual todos os outros provêm” (ABBAGNANO, 1998, p.661). Nessa perspectiva, a Metafísica tem como objeto o divino que determina-se como prioritário sobre todas as outras formas de ser. A partir desse entendimento, a ciência é estruturada e medida confrontando-se com o ser divino. Deste modo, todas as ciências que fossem diferentes da Metafísica ocupam um lugar menos importante, inferior, subjugando-se a essa. Assim, Aristóteles começa a insistir no outro conceito da Metafísica, a ontologia

A segunda concepção da Metafísica é a ontologia, entendida como a doutrina que estuda os caracteres fundamentais do ser: o que todo ser tem e não pode deixar de ter. As principais proposições da ontologia são: a) Existem determinações necessárias do ser, que nenhuma forma de ser pode deixar de ter; b) essas determinações estão presentes em todas as formas e modos de ser particulares; c) Existem ciências que têm por objeto um modo de ser particular; d) Deve existir uma ciência que tenha por objeto as determinações necessárias do ser; e) Essa ciência é ciência primeira pois precede todas as demais e seu objeto está implícito nos objetos de todas as outras ciências; seu princípio condiciona a validade de todos os outros princípios. A ontologia, distintamente da teologia, não possuía antagonismos contra os dados da experiência, “ao contrário, essa ontologia começa a ser considerada como a exposição organizada e sistemática dos caracteres fundamentais do ser que a experiência revela de modo repetido ou constante” (ABBAGNANO, 1998, p.664).

O terceiro conceito de Metafísica é a gnosiologia, que tem sua origem a partir da noção de filosofia primeira de Bacon: uma ciência universal, que seja mãe de todas as outras e que, no progresso das doutrinas, constitua a parte comum do caminho, antes que as sendas se separem e se desunam, ou ainda a compreensão enquanto o receptáculo dos axiomas que não pertençam às ciências particulares, mas sejam comuns a numerosas ciências. Esse conceito é comum ao conceito kantiano, onde a Metafísica é compreendida como estudo das formas ou princípios cognitivos que, constituem a razão humana e toda razão finita em geral, e condicionam todo saber e toda ciência, de onde pode-se extrair os princípios gerais de cada ciência. A pretensão da Metafísica Kantiana está no fato de considerar-se uma ciência de conceitos puros, onde os conhecimentos são obtidos por meio independentemente da experiência, com base nas estruturas racionais da mente humana. Segundo Abbagnano (1998), sua continuação histórica na filosofia contemporânea é a ontologia fenomenológica de Edmund Husserl, que não considera os princípios gerais constituintes da razão de Kant, mas busca os princípios que constituem os fundamentos de determinados campos do saber, de uma ciência ou de um grupo de ciências, chamados de materiais.

Retomando o conceito de ontologia, que estuda os caracteres fundamentais do ser, identificou-se que o entendimento de ser humano na epistemologia da administração tende a ser restrito ao viés econômico, de um indivíduo que consome, que produz, de racionalidade instrumental. Para Souza Santos (2001), é possível ter uma nova compreensão de ciência a partir de outra compreensão de homem, ou seja, de uma nova ontologia do homem. Objetiva-se, deste modo, verificar os principais modelos de homem que nortearam as teoria das organizações e conduziram a construção de conhecimento e as práticas predominantes da

administração, corroborando com um debate mais profundo e ontológico que embasa a mudança paradigmática na área organizacional (ARENDR, 2010; MURTAZA, 2011; GUERREIRO RAMOS, 1981; BINA, VAZ, 2011). Além disso, aprofunda-se a redução sociológica, a fenomenologia de Husserl (2006) na busca pela essência e a racionalidade substantiva das organizações (GUERREIRO RAMOS, 1989; AZEVEDO, ALBERNAZ, 2006) de modo a contribuir com uma nova epistemologia da administração.

### 3.1 O MODELO DE HOMEM DAS ORGANIZAÇÕES

A concepção de homem é uma das instâncias relacionadas ao desenvolver das teorias organizacionais. A visão integral de homem, o homem entendido por sua ontologia, não faz parte da epistemologia da administração que prevalece ainda hoje. As normas do mercado transformaram-se em normas sociais, e a compreensão do modelo de homem das teorias clássicas é criticado por pensadores como Guerreiro Ramos (1989), em especial acerca da epistemologia das teorias organizacionais, por basearem-se na visão mecanicista e de eficiência de Taylor, princípios esses que invadiram a vida do homem moderno, incutindo valores materiais e de alcance de resultados.

Os valores do mercado e da produção invadem a vida humana, fazendo com que o indivíduo não perceba mais os limites do mercado sobre sua condição humana, estando cego às amarras do capital. O modelo de homem *homo faber* é a mais alta entre as possibilidades humanas que se insere neste modelo de produção, segundo Arendt (2010), e encontram-se atitudes típicas na era moderna deste modelo, tais como a visão instrumental de mundo, a confiança nas ferramentas e na produtividade, confiança na onipresença das categorias meio-fim, crença que tudo pode ser resolvido, e que qualquer motivação humana pode ser reduzida ao princípio de utilidade, à soberania do que é material, e à identificação natural da fabricação com a ação (ARENDR, 2010).

Este modelo de homem prevalece na economia clássica, tendo como mais alto critério o da produtividade, substituindo as noções de harmonia e simplicidade dos modelos de coisas a serem produzidas. A estima pelo *homo faber* elevou este modelo de homem “à mais alta posição na ordem hierárquica da *vita activa*”, segundo Arendt (2010, p. 383). Para a autora, o fracasso definitivo do *homo faber* reside no princípio da utilidade, onde o homem só pode conhecer aquilo que ele mesmo produz.

Lobato (2003) afirma que os pensadores modernos preferem lançar seu olhar sobre a

vida ativa e o trabalho manual, sobre “a práxis, já que é esta que altera o mundo. [...] Assim, a práxis, como transformação da matéria, absorveu a totalidade” (LOBATO, 2003, p. 182). Para o autor, a visão do *homo economicus*, do *homo faber*, enquanto homem unidimensional, de produção, de trabalho, de operador, está no centro da análise, englobou as demais dimensões e tornou-se o modelo de homem. “Se a verdade é aquilo que é feito na história, não existe espaço humano fora da matéria e, se encontra, no homem, um estômago aflito de necessidade que busca saciar-se por meio da mão” (LOBATO, 2003, p. 182), ou seja, o homem conhece apenas através da matéria e apenas sua capacidade de produção, de fazer, de agente econômico que é considerada, renegando suas demais dimensões.

Nessa visão limitada de homem, Guerreiro Ramos (1971) aponta que a teoria e a prática da administração definiram duas principais imagens de homem: o homem operacional e o homem reativo. O homem operacional, no campo da administração, é o equivalente ao *homo economicus* da economia clássica, ao *homo sociologicus* como modelo acadêmico da sociologia e ao *homo politicus* do modelo estabelecido pela ciência política. Todos esses modelos possuem uma característica psicológica em comum: o comportamento é direcionado pelo sistema social industrial (GUERREIRO RAMOS, 1971).

Segundo Guerreiro Ramos (2001), a visão do homem operacional, por exemplo, leva a pensar em um recurso organizacional ou num bem da empresa, que deve ser maximizado como sendo um produto físico mensurável. É uma realidade que vai implicar em efeitos como o de um método autoritário de alocação de recursos, vendo-se o trabalhador como um ser passivo; a ideia de que se deve ajustar o indivíduo para maximizar a produção; a visão do homem motivado tão somente por recompensas materiais; a visão da teoria administrativa como imparcial, isenta ou neutra; o pensamento do trabalho como sendo um adiamento da satisfação; “o ponto de vista de que questões de liberdade pessoal são estranhas ao design organizacional” (GUERREIRO RAMOS, 2001, p. 3 e 4).

Uma alternativa ao modelo de homem operacional, segundo Guerreiro Ramos (1971), surge com os estudos de Hawthorne, conduzidos por Elton Mayo, denominado de homem reativo. Os humanistas, diferentemente dos operacionalistas, tinham uma visão mais sofisticada da natureza humana, ao considerar a influência do ambiente externo social nas organizações e o papel dos valores, sentimentos e atitudes na produção (GUERREIRO RAMOS, 1971). Porém, a abordagem humana fez com que fossem mais especialistas em persuadir os trabalhadores a cooperar com a organização e o modelo produtivo, ou seja, de total inclusão do trabalhador na organização, segundo observa o autor. “Ajustar à estrutura em vez de mudá-la era o principal objetivo” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 71).



Nesta direção, o autor levanta a questão se a teoria organizacional está em um novo estágio de desenvolvimento, e nega esta possibilidade ao verificar que os modelos operacional e reativo ainda modelam as organizações existentes, bem como o sistema social (GUERREIRO RAMOS, 1971). O modelo de homem das organizações racionais é criticado por Guerreiro (1989, p. 25): “o homem racional não se preocupa com a natureza ética dos fins *per se*. É um ser que calcula, decidido apenas a encontrar, com precisão, meios adequados para atingir metas, indiferente ao respectivo conteúdo de valor”.

Segundo Bina e Vaz (2011), a noção do homem econômico é uma compreensão reduzida de homem, que deriva do entendimento que o bem-estar humano está ligado ao aumento do consumo material, sendo que o *mainstream* da teoria econômica baseia seu modelo de homem nesta visão estreita de humano. Para os autores, é necessário propor uma ética baseada na virtude, de modo a tornar o self mais reflexivo, relacional e ambiental.

A compreensão de ser humano na economia ortodoxa tende a dispersar valores humanos auto-transcendentes básicos (social, altruísta e biosférico – altruísmo também em relação a espécies não humanas), limitando o bem-estar individual a aspectos materiais, desencadeando desta visão os padrões insustentáveis do desenvolvimento econômico discutido anteriormente (BINA, VAZ, 2011).

Conforme Bina e Vaz, o *homo economicus* é moldado por algumas dimensões. Como ser humano é um ente individual, sua ideia de ser é reducionista, narcisista, individualista. Seu comportamento é egoísta, de autointeresse, com racionalidade de maximização de utilidade e competitivo. A natureza é vista como provedora de recursos, de input para o sistema econômico, reforçando sua visão instrumental de autointeresse, onde sua responsabilidade é limitada à eficiência da exploração. A visão de bem estar humano está vinculada ao aumento do consumo e o prazer deriva dos bens e serviços. No contexto socioeconômico, o lucro e bem-estar individual são o objetivo, e requer crescimento constante. Seu conceito de justiça é baseado nos direitos de propriedade e ação autônoma (BINA, VAZ, 2011).

Economistas não ortodoxos, juntamente com economistas ecológicos, buscam uma nova definição de homem, baseados em uma visão mais holística, incluindo o sentido da vida humana, da relação com os outros, a comunidade e a natureza, bem como a harmonia entre o ser, o sentir e o agir. Em contrapartida ao modelo de homem unidimensional, Bina e Vaz (2011) sugerem o *homo sustinens/politicus/ecologicus*, com uma visão mais ampla do self, um ente social com visão mais holística e balanceada. Cabe ressaltar que o *homo sustinens* de Bina e Vaz (2011) tem origem nos estudos de Siebenhüner's (2000), o qual define um novo

conceito de seres humanos para a ciência da sustentabilidade, de relação pessoal, emocional e racional em relação à natureza e de responsabilidade moral para com as futuras gerações.

O comportamento do *homo sustinens/politicus/ecologicus* é egoísta e altruísta, ou seja, pensa no seu próprio bem, mas também do meio em que está inserido, sendo capaz de cooperação. Na relação com os outros, enfatiza a dimensão ética das relações comunitárias, tendo participação ativa na polis, com responsabilidade moral em relação aos outros. Enquanto a natureza é meramente instrumental para o *homo economicus*, este homem possui uma relação de simpatia, respeito e emoção com a natureza, a qual serve inclusive de inspiração e criatividade. O bem-estar humano vai além dos aspectos materiais e de consumo, indo para aspectos imateriais como a beleza e a espiritualidade. O bem-estar da pessoa e do meio social são o objetivo para este tipo de ator econômico. O lucro é um meio para atingir um fim. Nesta dimensão, a qualidade torna-se prioritária à quantidade (BINA, VAZ, 2011).

A proposição de ator econômico dos autores não exclui a possibilidade do lucro. Porém, o modo como é concebido distingue-se do modelo econômico neoclássico: o lucro não é mais o fim em si mesmo, mas o meio para atingir o bem-estar humano, seja na individualidade ou na coletividade. Portanto, os autores sugerem outro sentido ao lucro, ao capital, como meio para possibilitar uma melhoria do bem-estar social. A geração de riqueza encontra outro sentido, de compreensão altruística, podendo-se conceber uma nova ontologia da atividade econômica: não mais o lucro pelo lucro, mas o lucro para o bem-estar das pessoas, do meio social.

E por fim, a visão de justiça deste ator econômico é baseada na responsabilidade pelas futuras gerações e pela riqueza (BINA, VAZ, 2011). “Existe um link emocional com a natureza, um valor de inspiração que emerge da experiência da natureza e uma capacidade de sentir uma responsabilidade moral por isso, parcialmente também pelo sentido de justiça (distributiva) e a responsabilidade que conecta os indivíduos às futuras gerações” (BINA, VAZ, 2011, p. 173). Conforme os autores, o sistema econômico deve criar espaço para considerar os outros (visão altruísta) e a natureza, onde o olhar sobre os outros inclui também o conhecimento da natureza e os laços que unem os seres humanos a ela.

Emerge da compreensão dos autores a relação íntima entre homem e natureza, de um vínculo entre os dois entes. Portanto, não se trata apenas de olhar a natureza como objeto, como algo a ser preservado externamente, mas de considerar a natureza como algo que faz parte intrínseca do homem, remetendo aos estudos de McCraty (2011), McCraty et al. (2005) e Levin (2011). Preservá-la significa preservar a humanidade. E, para tanto, se faz necessário compreender o que une essas duas entidades – homem e natureza. O bem-estar humano está

vinculado ao link emocional com a natureza, ou seja, o homem não estaria bem ao degradar a natureza. E se na natureza tem-se o valor de inspiração humana, pode-se sugerir que a criatividade está atrelada diretamente à relação homem e natureza.

O ator econômico sugerido pelos autores abraça a responsabilidade como uma virtude. “A responsabilidade, neste sentido, não é vista apenas como um valor, mas como uma virtude que permite aos indivíduos de encontrar para agir a responsabilidade em relação ao ambiente” (BINA, VAZ, 2011, p. 173). O homem virtuoso é, segundo os autores, aquele que tem a responsabilidade ambiental intrínseca como valor e comportamento. Comportar-se de modo responsável para com o ambiente, segundo os autores, oportuniza um melhor ambiente, tornando a vida humana mais significativa, mais feliz. “Responsabilidade ambiental ascende então para se tornar uma qualidade relevante da personalidade para uma boa vida” (BINA, VAZ, 2011, p. 173).

Tem-se, deste modo, a responsabilidade como virtude: um conceito central no modelo de homem econômico proposto pelos autores, pois deste modo se inicia uma “real mudança na visão mundial que molda a economia, conduzindo a novas políticas para promover um desenvolvimento sustentável ecológico” (BINA, VAZ, 2011, p. 173).

A proposta dos autores, visando auxiliar na resolução das problemáticas sociais, reside em promover “o potencial dos cidadãos para agir como agentes responsáveis virtuosamente (...). Uma nova combinação de incentivos, oportunidades, informação e educação, são requeridas para empoderar cidadãos a agir responsavelmente por meio da virtude” (BINA, VAZ, 2011, p. 176). É no agir responsável em relação aos outros e ao mundo que as pessoas tornam-se melhores, escolhendo viver em um ambiente melhor, experimentando a eudaimonia, conceito aristotélico que expressa a boa vida, o florescimento humano, a felicidade de vidas significativas (BINA, VAZ, 2011).

Já na perspectiva de Murtaza (2011), o *homo sapiens* é o modelo de homem com o qual se pode alcançar a economia da sabedoria, substituindo a figura do *homo economicus*, visando a uma mudança radical dos valores que norteiam o capitalismo. Conforme o autor, é necessário um novo sistema econômico baseado na parte mais alta da natureza humana, baseado em valores que auxiliem a garantir o bem-estar individual e a solucionar os principais problemas existenciais. Em contrapartida ao autointeresse do *homo economicus* de Bina e Vaz (2011), enquanto valor dominante da abordagem tradicional, Murtaza sugere que “se todos buscam a autorrealização, isto conduzirá ao bem individual e social. *Homo sapiens* irá então justificar o nome da espécie e extinguir o *homo economicus*” (MURTAZA, 2011, p. 583).

Morin (2007a), ao invés de usar as terminologias de indivíduo, de *homo*, adota a palavra sujeito como seu modelo de homem, tendo em vista que é uma das mais difíceis de compreender porque, na visão de ciência tradicional determinista, não se consideram o sujeito, a consciência, a autonomia. Para Morin (2007a), ser sujeito não quer dizer ser consciente, tampouco está relacionado à afetividade, aos sentimentos – apesar de estes serem imprescindíveis para a subjetividade. Ser sujeito, conforme Morin (2007a, p. 65): “é colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do ‘eu’. [...]. O fato de poder dizer ‘eu’, de ser sujeito, significa ocupar um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar consigo mesmo”.

Nessa compreensão, conforme explica o autor, é implícito o conceito de autonomia. Portanto, o indivíduo é sujeito quando é autônomo. Mas no conceito de autonomia, é também implícito o conceito de dependência. Dependência que está atrelada à educação, ao meio social, à constituição biológica humana. Assim como se demonstra nessa relação, a complexidade, segundo Morin e Lemoigne (1996), busca unir/ligar situações/objetos aparentemente desconexos, pois a realidade é multidimensional e, ao mesmo tempo, psicológica, sociológica, política, mitológica e científica, interligando a “parte” e o “todo”, a unidade e a diversidade.

Ao mesmo tempo em que o indivíduo, para ser sujeito, busca sua autonomia, esse é dependente de situações físico-histórico-espaciais, com os quais deve buscar relações harmoniosas para mantê-la. No que concerne às discussões acerca de meio ambiente, das relações homem e natureza, compreende-se, com base no discurso de Morin, que o homem, quando visa manter sua autonomia, deve respeitar o meio em que vive. Portanto, a automanutenção da espécie humana está atrelada à dependência desse ao meio que o acolhe, que o nutre. O fato é que esse meio tem sido compreendido pela racionalidade instrumental como objeto e não como reforço à identidade humana ou como necessária à autonomia humana. Requer-se, portanto, uma compreensão profunda das relações homem e ambiente, deixando a ótica instrumental e passando à ótica da ontologia do homem: de que esse embasa sua existência no meio com o qual convive (LEVIN, 2011).

Souza Santos (2001) vai apontar a presença do ser humano, sujeito do mundo e ponto focal do conhecimento, como centro da natureza, ou a natureza no centro da pessoa. Para o autor, toda natureza é humana e todo humano é natureza: “é, pois, necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade” (p. 45).

Para Morin, mesmo que se procure segmentar o seu olhar, o sujeito estará sempre inserido numa dialética de integralidade com o planeta. “O indivíduo humano não pode, certo, escapar da sua sorte paradoxal: é uma pequena partícula de vida, um momento efêmero, uma formiga, mas ao mesmo tempo, carrega a plenitude da realidade viva – a existência, o ser, a atividade” (2007b, p. 73). Ao agir neste planeta, sendo também parte dele, recebe essa ação e suas consequências em retorno direto.

Ao integrar-se ao que podemos vir a chamar de uma ética da vida, pertencem a ele os resultados vivos de seus atos, escolhas e consequências. Um projeto de vida, por assim dizer, pode ser considerado também um projeto de natureza. “Cada homem carrega a forma inteira da condição humana” (MORIN, 2007b, p. 73). Se pensarmos que, conforme indica Morin (2007b), no sujeito encontram-se as qualidades do espírito, a superioridade em relação à espécie e à sociedade e à plenitude de sua subjetividade, o homem responderia pela responsabilidade quanto a sua própria plenitude, e se tornaria pouco lógico tentar separá-lo em espécie ou em categorias de sociedade.

O indivíduo já não mais pode ser visto como recurso, mas sim, conforme afirma Gaulejac (2007) como o “produto de uma história da qual ele procura se tornar sujeito”. Um sujeito que seja protagonista da própria existência, que mereça atenção das organizações, levando em conta a sua individualidade, seus desejos, características, talentos e habilidades. Não é possível negar a capacidade humana. Mais cedo ou mais tarde, no âmbito das organizações, ela se faz presente e constitui-se como fator a ser levado em conta no desenho das estratégias corporativas. Conforme afirma Gaulejac (2007), seria preciso perceber as organizações por um viés mais antropológico, percebendo o homem-sujeito e não o homem-recurso. A empresa, quando vista como “instituição social”, pode “reconsiderar a importância do dom para o fundamento daquilo que ‘faz sociedade’, construir uma economia mais solidária e preocupada com o laço social” (GAULEJAC, 2007, p. 286).

Enquanto o homem do chamado “economismo” (*homo economicus*) visa à maximização imediata da utilidade e age oportunisticamente em função das necessidades mais básicas da pirâmide de Maslow, o homem da filosofia do humanismo é o indivíduo que é político e relacional. São guiados por princípios universais e visam a resultados em longo prazo, são motivados a se atualizarem e servir à humanidade no que fazem. “Eles não têm funções utilitárias pré-concebidas, mas seus interesses, necessidades e vontades tomam a forma por meio do discurso e contínua troca com o mundo externo” (PIRSON, LAWRENCE, 2010, p. 6).

Guerreiro Ramos (1989), ao identificar a corrupção do homem por parte do sistema

vigente, vai sugerir uma nova ciência das organizações a partir de um novo modelo de homem. O autor empreende um esforço integrativo de diversas perspectivas de homem, desenvolvendo um constructo sintético a partir das contribuições de diversos autores, definindo assim o homem parentético, contemplando as dimensões integrais humanas, e não apenas seus aspectos instrumentais. Dentre os modelos de homem das organizações, apontados por Guerreiro Ramos (2001) – o homem operacional, o homem reativo, o homem parentético –, é neste último modelo que está o resgate daquilo que sempre existiu – a essência humana –, mas que esteve submerso às práticas mercadológicas atuadas de modo autofágico.

Em suas investigações, Guerreiro Ramos constata que “a visão comum de todos os modelos é o sentimento de que a realidade social contemporânea está frustrando o homem de sua auto-atualização (...) e que os requisitos e normas da vida humana devem ser induzidos pela natureza do indivíduo” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 16). O modelo de homem apresentado não é, segundo o autor, um modelo descritivo, nem normativo, tampouco um arquétipo abstrato, mas uma possibilidade histórica concreta nas sociedades contemporâneas, onde se percebe um número crescente de pessoas motivadas para alcançar este modelo. O homem parentético não é um modo de conformidade, e esforça-se para ser autônomo. O autor define algumas categorias para compreensão do modelo de homem por ele sugerido, sendo essas as principais agências responsáveis pela socialização, visão de sociedade, lócus de auto-direção, relação ao trabalho, resposta ao fracasso (GUERREIRO RAMOS, 1971).

Sobre as principais agências responsáveis pela socialização, de acordo com o autor, “o homem parentético é tanto a reflexão quanto a reação de um novo ambiente social, onde as agências tradicionais de socialização estão se tornando crescentemente incapazes de dar aos indivíduos um sentido de direção” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 36). Ou seja, está-se diante de uma figura humana capaz de redirecionar as próprias instituições, capaz de ser uma referência de sentido às outras pessoas. Guerreiro Ramos afirma que este modelo de homem surge quando a sociedade fracassa, quando as instituições não são mais capazes de proporcionar a integração social. Portanto, momentos de crise são propícios para o surgimento do homem parentético. E na sociedade atual, conforme o autor, o conhecimento tem preenchido um importante papel, direcionando as relações sociais (GUERREIRO RAMOS, 1971). O homem parentético é um agente do conhecimento, e eis que seu papel é fundamental para o momento de crise que a humanidade enfrenta. Se poderia sugerir que o homem parentético desempenha um papel importante na mudança paradigmática, tendo em vista ser um ator de contextos em crise.

A respeito da visão de sociedade, a visão do homem parentético é crítica, ou seja, suspende as circunstâncias internas e externas, colocando-as entre parênteses. “O homem parentético é um indivíduo capaz de sair do fluxo da vida diária, a fim de examiná-la como espectador. Ele é capaz de estranhar aquilo que lhe é familiar, o cotidiano” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 43). Conforme o autor, a atitude parentética é uma capacidade psicológica de destacar-se das circunstâncias internas e externas, fazendo com que transacione com sua própria sociedade, do mesmo modo que os antropologistas: como um observador participante externo. A figura do homem parentético, segundo Guerreiro Ramos, prospera quando o período da inocência social termina, e eis porque a sociedade do conhecimento é o ambiente natural deste modelo de homem. O autor observa, ainda, que o homem da atualidade busca reorientar a si mesmo em relação ao sentido de sua existência no mundo, ou seja, parece compreender que o autoconhecimento é essencial para lhe dar o sentido de direção.

Pela característica de destacar-se da sociedade, o homem parentético pode ser classificado, segundo o autor, como cínico, manipulador, falso, amoral, sabotador, entre outras características, podendo ser compreendido como uma anomalia social. O fato é que todos esses aspectos podem existir de modo latente em qualquer pessoa. O que distingue o homem parentético das demais pessoas é que ele está conscientemente atento ao que os demais inconscientemente reprimem. Isto significa que “o homem parentético não sucumbe a essas tendências, o que indica que ele é um ser consciente e deliberadamente comprometido com o projeto ético da existência social” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 44).

A terceira categoria para compreensão é o *locus* de auto-direção. O homem parentético possui um ego forte e uma forte capacidade de ser psicologicamente autônomo e não uma criatura moldada pelo processo de socialização, tendo em seu ego o *locus* de auto-direção, e não o mundo social externo (GUERREIRO RAMOS, 1971). Baseando-se nos conceitos freudianos, o autor aponta que o homem parentético é baseado no próprio ego, e não no superego social. “Se a sociedade é doente, então o indivíduo é moralmente intitulado a confiar em seu próprio ego, em vez do superego, de modo que seja uma criatura sadia. (...) A alternativa está em encontrar no homem a orientação para novos *designs* sociais” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 50). Basear-se no próprio ego não significa que seja uma proposta de homem egoísta, que não considera o meio social, mas sim de um homem que busca desenvolver-se em base às próprias potencialidades de modo a contribuir com a melhoria social, enquanto que o superego freudiano, composto das morais sociais, tende a enquadrar, adequar os indivíduos ao mesmo *modus operandi*, não permitindo desse modo que sejam sujeitos autônomos, conforme referenciado por Morin (2007a).

A quarta categoria aborda a relação ao trabalho do homem parentético, que segundo o autor “está basicamente preocupado com a plena atualização de seu potencial (...), e sua relação com o trabalho é muito especial. (...) Ele vê a organização, como essa existe de modo geral, como uma ameaça aos valores que apoia” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 52). Possui uma forte compreensão do *self* e busca um sentido para a vida, sendo um grande conquistador quando define as próprias tarefas criativas. O comportamento passivo ofende sua autoestima e autonomia, de acordo com Guerreiro Ramos.

E por fim, a categoria de resposta ao fracasso: sendo pouco afetado pelo superego, o homem parentético reage ao fracasso a partir de seu próprio critério de realização. Conforme o autor, o fracasso, para este modelo de homem, é avaliado a partir de um critério pessoal interno e não de um estereótipo externo do que é sucesso ou fracasso. O juiz de suas ações é o seu eu autônomo. O fracasso para o homem parentético pode ser sinal de que definiu metas inadequadas à sua capacidade efetiva ou pelo despreparo do próprio ambiente às suas empreitadas, sendo que em ambos os casos, esse homem age para atingir o objetivo final, afirmando assim sua autonomia (GUERREIRO RAMOS, 1971).

O homem parentético centra-se nas características de autorrealização e desenvolvimento pleno de suas capacidades, sendo capaz de abster-se das influências da racionalidade instrumental de mercado – que hoje tende a predominar sobre as relações humanas. As características do homem parentético, delineadas por Guerreiro Ramos, são a racionalidade e a atualização das potencialidades (AZEVEDO, 2006). Conforme o autor, a revolução necessária estaria baseada na “modificação do mundo”, por meio da “conversão do homem ao próprio homem”; (b) que o conduzisse a descobrir em si a medida comum da humanidade e, enfim, (c) que o fizesse ser a pessoa que é” (GUERREIRO RAMOS, 1938b; 1939a; apud AZEVEDO, 2006, p. 120).

O homem parentético de Guerreiro Ramos (2001) é uma proposta capaz de levar a teoria administrativa a enfrentar questões como a tensão entre a racionalidade noética e a funcional. O que era apontado por Guerreiro Ramos ainda na década de 1970 mantém-se tão atual que vai orientar, até os dias de hoje, o trabalho de pensadores do campo da Administração, Sociologia e Ciências Políticas. Em Azevedo e Albernaz (2006), percebe-se que a noção de homem parentético foi criada a partir também da trajetória de vida do pensador Guerreiro Ramos, que ousou partir da concepção da pessoa humana para formular tal conceito. Essa perspectiva prima pela elaboração de um “novo humanismo”, que se baseia também em preceitos da noção cristã de pessoa humana, mas difere-se dessa, mantendo, em comum, valores como o de autorrealização.



O homem parentético de Guerreiro Ramos contempla, assim, as noções de realização pessoal, autorrealização e crescimento pessoal, de modo a ser uma pessoa autônoma, onde sua autonomia auxiliaria na qualidade da vida social. Morin (2007a) vai além no conceito de autonomia, onde o sujeito mesmo que centrado em seu eu, não desvincula-se do meio por ser dependente deste, tendo em vista a constante interconectividade entre sujeito e ambiente.

Para Guerreiro Ramos (apud AZEVEDO, ALBERNAZ, 2006), a presença de tipos parentéticos nas sociedades assinalaria um acréscimo de qualidade de vida (política) e liberdade humana significativa. Além dessa característica do homem parentético (um ser de razão), outra merece destaque especial: o incessante empenho na atualização de suas potencialidades humanas. Em síntese, a afirmação do *self*, a liberdade, a autorrealização e o exercício da racionalidade noética se apresentavam como as principais características do homem parentético.

Compreende-se assim que o homem parentético teria sua utilidade para as ciências sociais, principalmente, na avaliação do “design” de organizações e sistemas sociais. Além de sua utilidade avaliatória, o modelo de homem guerreiriano também contempla elementos que poderiam levar os analistas e os planejadores de sistemas sociais a delinear uma diversidade de novos tipos de organizações, mais voltadas para as necessidades de realização do ser humano. Na visão de Guerreiro Ramos, as ciências sociais e, principalmente a teoria da organização, deveriam “subordinar-se a uma teoria do desenvolvimento humano”, a qual teria como um dos seus principais pressupostos a noção de “personalidade sadia” (AZEVEDO, ALBERNAZ, 2006, p. 10).

Segundo Durante e Teixeira (2008), a noção do homem parentético estaria centrada na urgência de encontrar um significado para a vida. Nas palavras de Guerreiro Ramos (2001), trata-se de alguém que “se compromete eticamente com valores que o conduzem ao primado da razão (no sentido noético), em sua vida social e particular. Em consequência, sua relação com o trabalho e a organização é muito peculiar” (2001, p. 8). Uma das características relevantes do homem parentético de Guerreiro Ramos é o conhecimento, visto como principal mediador da socialização humana, capaz de requerer demandas e necessidades, às quais os sistemas sociais precisariam responder e implicando na configuração dos desenhos organizacionais (AZEVEDO, ALBERNAZ, 2006). Então, após constatar as diversidades de modelos de homem das teorias organizacionais, buscou-se elaborar um quadro sintético (Quadro 01) das diferentes concepções de homem e seus respectivos modelos econômicos, visando melhor observar suas distinções.

Quadro 01: Modelos de homem da Administração

Modelo econômico	Liberal	Economia não ortodoxa, incluindo economia ecológica	Sistema econômico que considera a integralidade humana; Economia da Sabedoria
<b>Modelo de homem</b>	<i>Homo faber</i> do modelo de produção; Homem boi; <i>Homo economicus</i> , decidido apenas a encontrar, com precisão, meios adequados para atingir metas; Homem operacional; Homem Instrumental; Homem Reativo	<i>Homo sustinens / politicus / ecologicus</i>	Parentético Homo sapiens Sujeito
<b>Características</b>	Trabalho e consumo centrais na vida humana e de inserção social, confiança nas ferramentas e na produtividade, crença que tudo pode ser resolvido e que qualquer motivação humana pode ser reduzida ao princípio de utilidade, soberania do que é material, a identificação natural da fabricação com a ação; <i>Self</i> estreito e reducionista; Narcisista, individualista; Comportamento egoísta, auto-interesse; Maximização da utilidade racional; Competitivo; Negação dos links com a comunidade e das dimensões éticas com esta; A natureza é um mero input do sistema econômico, a relação com a Natureza é auto-interesse instrumental; Responsabilidade é limitada à exploração eficiente; Bem-estar depende do aumento dos níveis de consumo material; Prazer deriva de bens e serviços; Lucro máximo e bem-estar individual como objetivo exclusivo; Requer crescimento contínuo, portanto de renovação de produção e consumo (mais é sempre melhor); Futilidade mundana do processo vital; Ambiente influencia na produtividade do trabalhador.	Ser humano é um Ser social; <i>Self</i> mais holístico e balanceado; Comportamento egoísta e altruísta; Capaz de simpatia e cooperação; Auto-respeito e respeito pelos outros, ênfase na dimensão ética das relações de comunidade (participação ativa na polis); Mais responsabilidade em relação aos outros; Reconhece os limites não-instrumentais com a natureza: simpatia, respeito e relações emocionais com a Natureza; uma fonte de inspiração e criatividade; Responsabilidade moral para com a natureza, incluindo sua proteção pelos interesses não-humanos; Depende de fontes mais vastas materiais e não-materiais, incluídos beleza e espiritualidade; Bem-estar e bem-estar social são o objetivo. Lucro é um meio para alcançar os fins; Requer o estado estacionário da economia, onde a qualidade se torna mais importante que a quantidade (menos pode ser melhor); Responsabilidade para com as gerações futuras e para com a natureza.	Baseado em valores que auxiliem a garantir o bem-estar individual e a solucionar os principais problemas existenciais; Ética baseada na virtude, indivíduo que é político e relacional; Guiados por princípios universais e visam resultados em longo prazo, são motivados a se atualizarem e servir à humanidade; Baseado nas dimensões integrais humanas; Racionalidade substantiva; O autoconhecimento é essencial para lhe dar o sentido de direção; psicologicamente autônomo e não moldada pelo processo de socialização; Autorrealização e desenvolvimento pleno de suas capacidades; Atualização das potencialidades; Urgência de encontrar um significado para a vida; Ser sujeito é ocupar o lugar do 'eu', de ser autônomo e interconectado ao todo, que busca relações harmoniosas e respeitando o meio em que vive; Comprometido com o projeto ético da existência social; Sua relação com o trabalho é muito especial; Possui uma forte compreensão do <i>self</i> e busca um sentido para a vida, sendo um grande conquistador quando define as próprias tarefas criativas; Acréscimo de qualidade de vida (política) e liberdade humana significativa; respeito à natureza.
<b>Autores</b>	Teorias clássicas da administração, Escola das Relações Humanas, Teoria da Firma, Competitividade	Bina e Vaz (2011)	Guerreiro Ramos (1981; 1989); Serva (1997); Azevedo, e Albernaz (2006); Murtaza (2011); Morin (2007a)

Fonte: elaborada pela autora baseada nas teorias da administração e estudos de Bina e Vaz (2011), Arendt (2010), Guerreiro Ramos (1981; 1989), Serva (1997), Murtaza (2011), Morin (2007a).

Tem-se, assim, no homem parentético de Guerreiro Ramos (1981; 1989), no sujeito de Morin (2007a), no *Homo sustinens / politicus / ecologicus* de Bina e Vaz (2011), no homo sapiens de Murtaza (2011), alternativas ao modelo unidimensional de homem e uma nova ontologia do homem. Essas novas propostas complementam-se em suas abordagens e possuem pontos em comum como a visão integral de homem, de comportamento egoísta, no sentido de considerar a própria realização, e ao mesmo tempo altruísta, e de extrapolarem os limites do modelo capitalista de consumo, buscando novos significados e sentidos para a vida, corroborando assim para uma nova epistemologia da administração. Pode-se sugerir que o novo modelo de homem, resultante da junção das construções teóricas dessa pesquisa, se definiria como *homo sapiens-sustinens-politicus-ecologicus-parenteticus*, ou simplesmente, *homem substantivo*, tendo em vista que a racionalidade substantiva é o que o diferencia este modelo dos outros modelos de homem e conecta o humano à sua dimensão mais profunda: a psique.

Além da racionalidade substantiva, é importante destacar na proposta de Guerreiro Ramos (1981; 1989) a atitude metódica do homem parentético, a redução sociológica, por meio da qual esse busca um significado para a própria vida. A redução sociológica permite observar a realidade, o contexto de modo distinto do modelo de homem do paradigma clássico da administração e, por consequência, estabelecer uma nova prática nas organizações. O novo modelo de homem de racionalidade substantiva, para Guerreiro Ramos (1996), poderia solucionar as práticas organizacionais a partir deste novo método de análise e compreensão social, a redução sociológica. Parte-se, assim, para o estudo da redução sociológica, que compreende a racionalidade substantiva como forma de transcender os condicionamentos circunstanciais que limitam a autonomia dos indivíduos.

### 3.2 A REDUÇÃO SOCIOLÓGICA E A RACIONALIDADE SUBSTANTIVA NAS ORGANIZAÇÕES

Guerreiro Ramos (1996) propõe uma atitude metódica, marcante em sua trajetória intelectual, que permite a compreensão e transformação do meio social e organizacional: a redução sociológica. Falar em redução sociológica é procurar compreender o âmago de questões que são pertinentes hoje ao mundo organizacional. Portanto, “no domínio restrito da sociologia, a redução é uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos

referenciais, de natureza histórica, dos objetos e fatos da realidade social” (GUERREIRO RAMOS, 1996, p. 81).

Para propor a nova ciência social e das organizações, Guerreiro Ramos (1996) buscou em Edmund Husserl o amparo teórico para construir o método da redução sociológica e seu modelo de homem. Conforme já referenciado por Abbagnano (1998), a filosofia husserliana busca compreender os princípios que constituem os fundamentos de determinado campo do saber, de uma ciência, e Guerreiro Ramos (1996), objetivando investigar a ciência da administração, ampara-se na ontologia fenomenológica de Edmund Husserl para definir sua nova ciência da administração.

Husserl identifica que toda a compreensão de ciência, inclusive a psicologia de sua época eram incapazes de realizar ciência conforme a própria natureza humana, cuja essência é a sua espiritualidade, a sua alma (HUSSERL, 2006). Segundo Zilles (1996), Husserl além de diagnosticar a crise, apresenta o método para superá-la, a fenomenologia, que pretende superar o mundo artificial e abstrato do objetivismo científico, encaminhando ao “mundo da vida” e possibilitando o saber fundamental no campo das experiências pré-científicas e originárias.

O que Husserl colocou em questão foi que com o método de conhecimento elaborado até então não se consegue acessar as essências pois para isso, é preciso superar o objetivismo e o subjetivismo. Para Husserl o conhecimento é uma vivência psíquica: “é conhecimento do sujeito que conhece. Perante ele estão os objetos conhecidos” (HUSSERL, 1990, p. 42). Portanto, a subjetividade é central no processo de conhecimento, onde a percepção é simplesmente vivência do sujeito. Neste sentido, o conhecimento é “apenas conhecimento humano, ligado às formas intelectuais humanas, incapaz de atingir a natureza das próprias coisas, as coisas em si” (HUSSERL, 1990, p. 44). Husserl questiona-se como pode o conhecimento atingir a dimensão transcendente, o não auto-dado, e busca compreender a possibilidade deste.

A fenomenologia de Husserl, que ele denomina de pura ou transcendental, é ciência das essências, dotada de um método capaz de colher a essência do espírito nas suas intencionalidades. A fenomenologia “é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento” (HUSSERL, 1990, p. 22). Ela configura-se na essência do conhecimento, em um novo método de fazer ciência. “É, pois, ciência num sentido totalmente diferente, com tarefas inteiramente diversas e com um método completamente distinto” (*ibid.*, p. 87).

A redução fenomenológica, ou redução eidética, é o método da crítica do conhecimento, permitida pela epoché, cujo objetivo é “expurgar os fenômenos psicológicos de suas características reais ou empíricas e levá-los para o plano da generalidade essencial” (ABBAGNANO, 1998, p.438), ou seja, transforma os fenômenos em essências.

Para obter o conhecimento do absoluto dar-se em si, é necessário colocar-se na posição do puro ver e evitar preconceitos naturais, de importância decisiva para a possibilidade de uma fenomenologia, que quer ser, de acordo com Husserl, ciência e método, visando o fundamento essencial, a análise, a investigação da essência. A redução fenomenológica como método relaciona-se a esfera do dar-se em si puro, o autodado no sentido mais estrito. A fim de obter o fenômeno puro teria de por em questão o eu, e também o tempo, o mundo, e trazer à luz um fenômeno puro. “A toda vivência psíquica corresponde, por via da redução fenomenológica, um fenômeno puro, que exhibe a sua essência imanente como dado absoluto” (HUSSERL, 2006, p. 71).

A epoché, conceito central na fenomenologia de Husserl, segundo Abbagnano (1998), significa suspensão de juízo; consiste em não aceitar nem refutar, em não afirmar nem negar, contrariamente à atitude do dogmatismo. A epoché husserliana, segundo o autor, tem a finalidade de estabelecer a contemplação desinteressada, ou seja, “uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo na sua totalidade. Segundo Husserl, ao fazer a epoché “não nego o mundo como se fosse um sofista, não ponho em dúvida o seu existir como se fosse um cético, mas exerço a epoché fenomenológica que me veta absolutamente qualquer juízo sobre o existente espaço-temporal” (apud ABBAGNANO, 1998, p.339). Por meio da epoché proposta por Husserl pode-se atingir a própria essência das coisas, afirma o autor.

Husserl vale-se da epoché em diversos níveis de sua investigação: a) para fazer a redução da experiência à “esfera da propriedade” que pertence ao eu e da qual elimina-se qualquer remissão às outras subjetividades; b) para atingir o mundo da vida, “entendido como o mundo em que vivemos intuitivamente, com suas realidade, do modo como se dão, primeiramente na experiência simples e depois também nos modos em que sua validade se torna oscilante (oscilante entre ser e aparência etc.)” (HUSSERL apud ABBAGNANO, 1998, p.689), com a suspensão da validade de todas as ciências objetivas. Importante ressaltar que, conforme Abbagnano (1998), Edmund Husserl contrapõe o mundo da vida ao mundo da ciência, constituindo-se em um mundo para todos; c) para alcançar o eu constitutivamente operante na intersubjetividade; d) para alcançar o ego absoluto, enquanto centro funcional de qualquer constituição, ingressando na esfera das evidências (ABBAGNANO, 1998).

O método fenomenológico possibilita uma autocompreensão e compreensão do mundo, enquanto realização espiritual. “O eu também já não é mais, então, uma coisa isolada ao lado de outras coisas tais num mundo pré-dado e, em geral, cessa a séria exterioridade e justaposição das pessoas egóicas em benefício de um íntimo ser uns-nos-outros e ser uns-para-os-outros”. (HUSSERL, 2006, p. 49). Assim, o que parecem ser distintos, no mundo da vida, fazem parte da mesma realidade. Ingressar no mundo das evidências, ou mundo da vida proposto por Husserl, permite estabelecer um link com as concepções de Levin (2011) e McCraty (2011). Conforme já citado por Levin (2011), existe o mundo externo aos humanos, o mundo interno, e o terceiro nível que é o reino invisível que vincula todos os níveis da realidade, bem como o terceiro nível da consciência, a super-consciência, que conecta a consciência da pessoa com a mente universal. Tem-se, assim, uma proposta de método que vai além da unidimensionalização humana, que considera a espiritualidade e a interconexão do todo, método esse que embasa a proposta de homem de Guerreiro Ramos.

O adjetivo *parentético* do modelo de homem proposto por Guerreiro Ramos provém do método da redução sociológica e da epoché, como a capacidade psicológica de o indivíduo desvincular-se de realidades internas e externas, ou seja, de “suspender”, de colocar “entre parênteses” (de onde vem o termo parentético) a si mesmo, o mundo e a relação deste com o mundo (AZEVEDO, ALBERNAZ, 2006), de forma a perceber, com o afastamento necessário, a situação em que está inserido.

O homem capaz de fazer *epoché*, de colocar entre parênteses sua análise e a compreensão de si e do mundo, é o homem que age a redução sociológica e está apto a atuar a nova ciência proposta por Guerreiro Ramos. Nova ciência, pois vai gerar uma nova forma de compreensão da organização e da administração, não estando mais submetida aos valores e pré-conceitos do paradigma mecanicista, mas que produz um conhecimento vinculado ao mundo da vida. Sendo assim, este conhecimento faz a comunhão com todos os entes, tudo aquilo que faz parte da vida. Deste modo, não se busca um conhecimento para as organizações meramente antropológico, com a perspectiva de benefício exclusivo ao homem, pois seria repropor o paradigma vigente, mas sim um conhecimento que está ligado com tudo aquilo que faz parte da vida, seja natureza, sejam outros indivíduos, podendo assim propor uma prática organizacional que contribua com os multiníveis e multidimensões da sustentabilidade.

De acordo com Guerreiro Ramos (1989), o tríplice sentido da redução sociológica pode ser compreendido por: a) assimilação crítica da ciência e da cultura importadas; b) resistir à massificação de sua conduta às pressões sociais organizadas; c) superação da ciência

social nos moldes institucionais e universitários. O primeiro sentido da redução sociológica é amplamente abordado pelo autor, ao referir-se que o cientista social deva estar engajado com sua realidade social, conhecendo seu meio e comprometido com este contexto.

Segundo Guerreiro Ramos (1996, p. 112), “nos países periféricos, a ideia e a prática da redução sociológica somente podem ocorrer ao cientista social que tenha adotado sistematicamente uma posição de engajamento ou de compromisso consciente com o seu contexto”. Para o autor, o cientista social não deve copiar e aplicar os estudos estrangeiros sem adaptá-los ao contexto histórico-social de sua realidade. “Redução é precisamente o contrário de repetição” (p. 130). Azevedo e Albernaz (2006) contribuem com a compreensão acerca da redução sociológica de Guerreiro Ramos, relacionando-o à desalienação do conhecimento, tendo em vista que o método rebate o saber produzido e as experiências e conceitos externos à realidade social que se está analisando.

No segundo sentido da redução sociológica, Guerreiro Ramos (1989) sugere a categoria de homem parentético. De acordo com Azevedo e Albernaz (2006), Guerreiro Ramos buscou elaborar um novo humanismo, e a categoria de homem parentético surge como personagem central desta função humanística da nova ciência das organizações. A atitude parentética, prevista por Guerreiro Ramos, é uma qualidade possível àqueles homens que se posicionam ativamente frente às organizações e de modo crítico (AZEVEDO, ALBERNAZ, 2006). A atitude crítica é importante para poder conquistar conhecimento e liberdade: “a atitude ‘crítica’ suspende ou põe ‘entre parênteses’ a crença no mundo comum, permitindo ao indivíduo atingir um nível de reflexão conceitual e, portanto, de liberdade” (GUERREIRO RAMOS, 2001, p. 7).

Ao proceder de modo parentético, o homem teria consciência crítica e ingressaria num “plano da existência autoconsciente”, auto-determinada, conquistando uma “modalidade superior da existência humana.” (GUERREIRO RAMOS, 1996, p. 10-11). A atitude parentética, portanto, demarcaria o abandono do plano existencial natural e ingênuo, para selar uma nova fase na condição existencial do homem, uma fase em que ele teria “poder sobre si mesmo e sobre as circunstâncias” (GUERREIRO RAMOS, 1963, p. 145), estando apto para promover o seu ajustamento ativo “à sociedade e ao universo” (Ibidem) (AZEVEDO, ALBERNAZ, 2006, p. 6).

E, por fim, uma abordagem substantiva das organizações se preocuparia, segundo Guerreiro Ramos (1989), com a eliminação das compulsões desnecessárias. Procuraria agir sobre as vaidades humanas, reconheceria por sua própria natureza, o comportamento administrativo como uma atividade humana que pode sofrer, bem como as tantas outras, de

compulsões operacionais, e que essas devem ser solucionadas de modo a diminuir o descontentamento e aumentar a satisfação pessoal dos trabalhadores. Assim, Guerreiro Ramos (1989) vai propor um redesenho das teorias da organização, de modo a que essas também venham a ser ambiente para proporcionar maior espaço para o alcance das potencialidades humanas.

Um dos principais argumentos de crítica ao pensamento e a proposta de Guerreiro Ramos é a existência do modelo de homem de atitude parentética e da racionalidade substantiva nas organizações. Guerreiro Ramos (1971) conclui sua obra sobre o homem parentético sugerindo que “para ser consistente com a abordagem parentética, faz sentido especular sobre isso e buscar a implementação de contra-sistemas como substitutos às organizações existentes no sistema social presente” (GUERREIRO RAMOS, 1971, p. 74). A verificação na prática organizacional da existência do homem parentético é, portanto, uma sugestão de Guerreiro Ramos, dando diretrizes para pesquisas futuras, para buscar um novo *design* organizacional, uma nova ciência das organizações.

Desde então, a racionalidade instrumental e substantiva têm sido objeto de estudo de diversos autores (ANDRADRE, TOLFO, DELLAGNELO, 2012; AZEVEDO, 2006; KALBERG, 1980; KIMAKOWITZ, PIRSON, DIERKSMEIER, SPITZECK, 2010; RODRIGUES, 2006; SERVA, 1997; SEVERO, PEDROZO, 2008; SILVA, 2010), os quais objetivam trazer contribuições aos estudos organizacionais no sentido de propor mudanças na área da administração. Ao constatar a falta de evidências concretas da racionalidade substantiva nas práticas administrativas, Serva (1997) verifica a necessidade de pesquisar se a proposta de Guerreiro Ramos é factível. Silva (2010) estuda a possibilidade de que a racionalidade substantiva venha a auxiliar o gestor na adoção de um processo decisório. Segundo o autor, é possível a uma mesma instituição apresentar processos decisórios mais instrumentais em relação à utilidade esperada, de acordo com o pensamento clássico de administração, enquanto que ao mesmo tempo pode advir uma decisão mais individual, permeada de características pessoais e transparecer, assim, uma racionalidade substantiva, emancipando a performance humana em relação às teorias clássicas da administração. O auxílio no processo decisório e a percepção da empresa, por meio da ótica da racionalidade substantiva, foram utilizadas por Silva (2010), com base em Serva (1997).

A tomada de decisão também é analisada por Severo e Pedrozo (2008) sob a ótica da racionalidade substantiva. Segundo os autores, baseando-se no modelo de aplicação teórica sobre a racionalidade de Serva (1997), foi possível verificar que o processo de decisão estudado é também permeado por características de racionalidade substantiva e racionalidade



instrumental. Apesar de a primeira prevalecer em relação à segunda, e tal resultado coincidir com o nível de satisfação dos sujeitos estudados – felizes com suas decisões coincidentes a seus valores e desejos –, o modelo demonstrou que, em alguns momentos, foi preciso privilegiar questões de racionalidade instrumental. Importante a observação que Severo e Pedrozo (2008) fazem acerca da organização substantiva de Guerreiro Ramos, que não se trata de uma organização encontrada puramente na realidade – assim como os tipos ideais de Weber –, e como também não existem organizações puramente instrumentais. Em tese, a organização substantiva preocupa-se "com a redução e eliminação de compulsões desnecessárias sobre as atividades humanas, de descontentamentos e alienação" (SEVERO, PEDROZO, 2008, p. 65).

Vidal, Menezes, Costa e Costa (2004, p.10) percebem a presença da racionalidade substantiva em uma organização que socializa o poder. Essa se caracteriza pela interação de múltiplos atores sociais voluntários. Percebem na racionalidade substantiva “uma nova práxis gerencial, mais humana e solidária”. Conforme propõe Kondrat (1992), a construção do conhecimento se dá de maneiras diferentes para os teóricos e aqueles que têm relação com a prática, porém, ambas se complementam e ambas podem ser vistas por meio de uma racionalidade substantiva que, não necessariamente, está em perene oposição com uma racionalidade técnica e, por vezes, aparecem como complementares no mundo da prática de trabalho. Com essas pesquisas, percebe-se a complementaridade entre a racionalidade instrumental e substantiva.

Rodrigues (2006) constata que a satisfação das pessoas é central nas organizações de cunho substantivo, sendo a autorrealização – relacionada à oportunidade de concretizar o potencial pessoal e profissional –, o principal motivo de satisfação. Segundo o autor, “essa análise permite verificar a predominância da razão substantiva em uma organização produtiva, que guarda estreita relação com o comprometimento efetivo dos seus membros com os valores emancipatórios” (RODRIGUES, 2006, p. 94). Apesar de ter os significados claros acerca do processo emancipatório da pessoa no meio organizacional, na prática cotidiana tal comprometimento é por vezes ambíguo e incoerente. Esta ambiguidade é verificada pelo autor, sendo que as racionalidades instrumental e substantiva fazem parte da dinâmica das empresas e estão constantemente em tensão uma com a outra: a racionalidade substantiva é inerente ao ser humano e a racionalidade instrumental é imposta exteriormente, violentando a condição humana.

Portanto, evidencia-se uma aparente contradição entre as racionalidades e a dificuldade da convivência de ambas. Para Rodrigues (2006), essa tensão faz parte do dia a

dia das pessoas, dos administradores que, ao administrarem uma empresa num ambiente competitivo, “que oferece um modelo geral de diretrizes das ações lógicas, ao mesmo tempo convivem com o conflito ao procurar concretizar uma práxis ética, fundada na racionalidade substantiva” (RODRIGUES, 2006, p. 93). Portanto, é inerente a dificuldade dos administradores para um campo que requer a lógica instrumental de usarem a racionalidade substantiva, de perspectiva humanista.

Kimakowitz et al. (2010) referenciam a pesquisa realizada pela *Humanistic Management Network*, com 19 empresas ao redor do mundo, de diversos portes e setores (serviços, bens de consumo, indústria), acerca dos princípios de administração humanística, relacionando com contribuições teóricas e sua aplicabilidade na prática. As empresas que participaram da pesquisa foram: ABN Amro Banco Real (Brasil), AES Corporation (EUA), Broad Air Conditioning (China), Brummer and BrackNet (Bangladesh), Cascade Pulp and Paper (Canadá), DM (Alemanha), Grameen Danone (Bangladesh), Hongfei Metal Limited (China), Level Trading (Canadá), Micromatic Grinding Technologies (Índia), Mondragon (Espanha), Novo Nordisk (Dinamarca), Sekem (Egito), Semco (Brasil), Sonae Sierra (Portugal), Tata Group (Índia), Terracycle (USA), Wainwright Bank and Trust (USA), e Zipcar (USA).

A pesquisa demonstra como as empresas podem unir geração de valor social com sucesso financeiro, sendo que um pré-requisito para administrar o *business* com princípios humanistas é emancipar a visão, o foco para além da maximização do lucro (KIMAKOWITZ et al., 2010). O que as organizações demonstram ter em comum, segundo os autores, é: a razão de ser da empresa inclui promoção de benefício social, onde os métodos de gestão e mecanismos de mercado são meios e não fins; visar ao lucro ao menos ao auto-sustento e não como critério normativo de maximização; manter a liberdade de optar por estar fora da racionalidade de mercado, que conflita com os benefícios sociais.

A possível crítica acerca desta pesquisa, que mesmo verificando princípios da racionalidade substantiva na prática organizacional, é que não se pode auferir, por exemplo, que um banco seja uma organização de princípios humanistas. A crítica de McGuire, O'Donnell e Cross (2005) é cabível, ao verificar que o humanismo não pode definir as regras econômicas e que existe incoerência na coexistência entre os princípios humanistas e o modelo capitalista de produção. De fato, dentro deste paradigma, a proposta humanista é incoerente, sendo necessária, assim, uma mudança. Para poder transformar os discursos em práticas, é necessário que a racionalidade substantiva faça parte da epistemologia desta área de conhecimento, onde o resultado econômico seja considerado como meio e não como fim

norteador do sentido da vida humana, além de considerar que mudanças complexas e paradigmáticas requerem tempo para que possam ocorrer em sua profundidade, conforme já afirmava Kuhn (1998).

Guerreiro Ramos (1989) indica que é uma revolução silenciosa, que se constitui na práxis futura de relações entre os indivíduos e entre esses e a natureza. E fazer com que os valores humanos passem de uma perspectiva extrínseca, basicamente pautada em valores econômicos, a uma perspectiva intrínseca ou psíquica, requer esforços no longo prazo para que se torne realidade. Ou seja, está-se diante de uma inversão de valores, onde a ordem é verificada através de um recolhimento pessoal, dando ouvidos ao eu mais íntimo do sujeito, enquanto o indivíduo está imerso na lógica de produção, reconhecendo-se como pessoa a partir das atividades laborais ou de consumo, limitando, assim, o conhecimento de si mesmo e de suas dimensões.

Pode parecer utópica a proposta de Guerreiro Ramos, de resgatar aquilo que é eminentemente humano. A dificuldade de encontrar o tipo parentético “puro” nas organizações talvez se justifique por ser uma proposta de tipo ideal, a ser alcançado pelas organizações. Porém, a crítica profunda que o autor estabelece ao *modus operandi* das organizações faz com que se saia da cegueira daquilo que é legitimado e se passe a observar de outro modo, e almejar uma nova realidade.

Assim, utiliza-se da tese de Guerreiro Ramos, de um novo modelo de homem de racionalidade substantiva, aliada às propostas de outros autores como Bina e Vaz (2011), Levin (2011), MacCrahy (2011), para indicar a necessidade de uma nova concepção humana nas organizações, que permitirá uma nova ciência da administração. É importante ressaltar que o novo modelo de homem não desconsidera a dimensão instrumental de sua racionalidade, tendo em vista que está inserido em um contexto de exigências externas, econômico-sociais. Porém, seu diferencial é que não é mais guiado por esta dimensão, ultrapassando a dimensão financeira e exclusiva do lucro, atuando numa economia não autofágica, em virtude de sua alta capacidade crítica e da compreensão integral que possui de si, incluída sua dimensão espiritual, conhecimento intuitivo, visão de futuro e a inter-relação de sua individuação com o social.

Pode-se, então, responder às constatações de Grisales (2008) acerca da necessidade de uma mudança do pensamento administrativo e organizacional, de modo tal que se consiga “conciliar os fins empresariais com imperativos humanistas e do entorno natural” (GRISALES, 2008, p. 11). A concepção humanista na administração é uma alternativa ao padrão comportamental unidimensional do homem e da relação deste com o ambiente a partir

de uma nova racionalidade, substantiva, holográfica, transdisciplinar, intuitiva e interconectiva. Cabe ressaltar que essa pesquisa adota a abordagem humanista na administração em virtude dos valores que a embasam, a fim de nortear uma nova prática nas organizações. A mudança de valores torna-se cada vez mais necessária, assim como afirmam Pedrozo e Silva (2000) ao constatarem que a sustentabilidade poderá se tornar prática efetiva a partir da mudança de valores das pessoas e um novo modo de pensar.

Nesse sentido a visão humanista pode contribuir com a epistemologia da administração ao resgatar valores que podem conduzir à uma prática organizacional mais sustentável, como o respeito às diversidades, a colaboração, a cooperação, a autorrealização, ou seja, valores que conduzem ao desenvolvimento qualitativo humano e melhoria social. Eis onde a educação emerge como tema central ao se buscar uma mudança dos modelos mentais (GARRITY, 2012) e novos valores na prática da administração. Parte-se, assim, para a definição dos valores humanistas e da educação que podem corroborar com a redefinição da relação do homem consigo mesmo, com a organização, com a sociedade e com o planeta, visando o desenvolvimento sustentável futuro.

## 4 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO

Discutir acerca dos valores humanistas na epistemologia da administração pode ser uma alternativa à lógica predatória, que acarreta em degradação tanto do homem quanto do ambiente, além de propor a compreensão do desenvolvimento sustentável enquanto relacionado ao maior bem do ser humano: a possibilidade de vida e condição digna de existência sobre este planeta, seja das gerações de hoje, que das gerações do futuro. Conforme Ferreira (2000), o desenvolvimento sustentável significa muito mais que a conservação dos recursos físicos, sendo o humano um aspecto fundamental do conceito.

Assim, busca-se verificar os valores humanistas (BINA, VAZ, 2011; EGMOND, VRIES, 2011) que poderão conduzir novas práticas nas organizações para o desenvolvimento sustentável futuro. Nesse processo, a educação demonstra seu importante papel na mudança de mentalidade, em especial por meio de abordagens pedagógicas diferenciadas como a Aprendizagem Transformadora que infere no nível de conhecimento mais profundo, propondo uma mudança de paradigma e de visão de mundo (STERLING, 2011; BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013).

### 4.1 VALORES HUMANISTAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO

O humanismo é um movimento que tem, como princípio, a melhoria da condição humana (ABBAGNANO, 1998). O termo humanismo deriva de *humanus*, que deriva de *homo*, sendo o conhecimento que estuda aquilo que é próprio do homem, considerando suas dimensões de corpo e alma, constituindo-se em um movimento atemporal, cujos princípios são estudados em diversas nações e culturas (GIUSTINIANI, 1985). O humanismo concebe, assim, o ser humano integral, incluída sua dimensão espiritual, e reconhece, conforme Rodrigues (2006), o homem por ser naturalmente bom. Além disso, a natureza humana não é totalmente ofertada por natureza, mas é refinada por meio da educação e aprendizado (PIRSON, LAWRENCE, 2010).

Para Giustiniani, o humanismo é uma descoberta da virtude humana. Melé e Mammoser (2011) verificam que, apesar de existirem diferentes compreensões acerca do humanismo, há geralmente o consenso acerca do tema que este inclui e a consideração de cada pessoa como uma realidade integral, que evita o modelo reducionista no qual os seres humanos agem por interesse cujo comportamento é guiado pela maximização racional da

utilidade, mensurada em termos monetários e não-monetários. “Longe de reduzir os seres humanos a meras *commodities* ou elementos anônimos do sistema econômico, o humanismo vê os seres humanos, suas vidas e desenvolvimento como a finalidade autêntica da atividade econômica” (MELÉ, MAMMOSER, 2011, p. 583). O humanismo autêntico, segundo os autores, vê a relação social como fundamental no desenvolvimento humano, superando, assim, a concepção limitada do contrato social que o individualismo radical propõe, e a unidade social é construída com interesse, sentido de pertencimento e compromisso moral.

Na psicologia, o humanismo visa a autonomia e autorrealização do homem, resgatando a dignidade humana e a possibilidade de atuar o potencial em uma perspectiva global de bem-estar (nos níveis pessoal, familiar, comunidade, estado, organização, nacional e global), incluídos níveis transpessoais (natureza, ambiente e outros seres vivos) (CRISWELL, 2003). A psicologia humanista, conforme Criswell (2003), está engajada na saúde do corpo, mente e espírito, pois considera a realização plena do potencial humano. O campo da psicologia humanista, conforme a autora, também se preocupa com o envolvimento na diversidade, sendo necessário engajar estudos para que os princípios humanistas possam ser conectados nas diversas populações.

Além disso, esta área pode colaborar para amenizar o estado caótico que o mundo afronta, disseminando valores para o bem-estar global através do encorajamento das pessoas a se tornarem auto-responsáveis, objetivando a melhoria da saúde, e encorajando ao pleno desenvolvimento da pessoa no contexto comunitário e social. A psicologia humanista também se relaciona diretamente com o ambiente, pois, conforme a autora, se o ambiente não for sadio, as pessoas também não o serão, e não irão funcionar de modo efetivo. Seguindo a hierarquia das necessidades de Abraham Maslow, é necessário satisfazer às necessidades básicas para então atingir níveis de autorrealização. “É difícil sentir-se animado com o desenvolvimento de alguém quando este não pode respirar eficazmente ou comer alimentos nutritivos ou beber água não contaminada” (CRISWELL, 2003, p. 46). Assim, compreende-se que, para se avançar à autorrealização, é necessário que as necessidades básicas humanas estejam satisfeitas.

Compreende-se, assim, que a perspectiva humanista da psicologia parte do ser humano como agente da melhoria social, pois, ao contribuir para o bem-estar do indivíduo nas diversas esferas de sua vida, buscando a autorrealização, leva, por consequência, o bem-estar da sociedade. Portanto, no momento de crise que a sociedade contemporânea se encontra, valores humanistas podem conduzir a repensar o campo da administração, baseando-se em uma nova epistemologia e estabelecendo uma nova perspectiva da área.

Goran (1943) averigua a necessidade da abordagem humanista na ciência, pois assim o cientista humanista teria uma visão laboratorial acerca dos problemas da humanidade e com a compreensão do humano, sendo urgente a necessidade de desenvolver tais indivíduos. O cientista humanista “irá pertencer à humanidade de todos os tempos, servindo aos valores humanos, sempre vigilante às transgressões, e policiando a sociedade contra a tirania, intolerância e despotismo” (GORAN, 1943, p. 437), sendo, deste modo, possível encontrar soluções pacificadoras aos problemas mundiais. Assim, tem-se no humanismo um movimento que vai muito além do indivíduo, mas que pode contribuir com a melhoria da sociedade e do objetivo da ciência: a melhoria da condição humana neste planeta.

Assim, a escolha da abordagem humanista nessa pesquisa se dá não pela compreensão do termo enquanto antropocêntrico (da centralidade do homem em relação à natureza e outros seres vivos), mas sim pela sua concepção integral de homem, em especial sua dimensão espiritual, dimensão essa que segundo McCraty (2011) proporciona o engajamento com valores centrais, a flexibilidade e a tolerância aos valores e crenças dos outros e a intuição, fundamentais para gerar a coerência individual, social e global. Ainda, é a dimensão metafísica ou espiritual que segundo Levin (2011) permite a conexão e o equilíbrio da relações entre humanos, sociedade e planeta. Assim, a outra justificativa da escolha da abordagem humanista se dá justamente pela dimensão social que lhe está implícita, sendo essa fundamental no desenvolvimento sustentável. Além disso, tem-se uma abordagem que visa o bem-estar humano e transpessoal, incluído natureza e ambiente, por meio de valores que sustentam a dignidade e virtude humana. Deste modo, os valores humanistas podem contribuir para uma nova abordagem da administração, visando o desenvolvimento sustentável futuro.

Segundo Melé (2003, p.86), para entender a administração humanista vale lembrar o conceito de *humanitas*, que se tornou o ideal educacional e político do renascimento humanista. *Humanitas*, na Grécia Antiga, referia-se ao desenvolvimento da virtude humana em todas as suas abordagens e em sua extensão total. Para o autor, é preciso construir, dentro da comunidade empresarial, o ambiente ideal para que o indivíduo possa mostrar o melhor de si. “Os gestores têm de motivar as pessoas ao seu redor para adquirir virtudes e tentar descobrir e promover crenças e valores dentro da cultura da organização que desenvolvam a virtude humana em todas as suas formas, até sua mais plena extensão”. A virtude humana, entre outros, é importante porque favorece a cooperação, seja entre indivíduos, como entre organizações, o que é essencial também para a sobrevivência das empresas.

Melé e Mammoser (2011) verificam quatro características das organizações que

atuam os valores humanistas em seu envolvimento com a comunidade, sendo elas: o reconhecimento e respeito pela dignidade e direitos humanos; formar o desenvolvimento humano integral; agir virtuosamente onde a ação social da organização é direcionada a promover o bem; e, por fim, a ação social está de acordo com os princípios da solidariedade e da subsidiariedade.

Conforme Plot (2009), os princípios do cuidado para com o próximo e o humanismo devem ser adotados pelas organizações e agentes econômicos, para que possam executar, de fato, a responsabilidade social e a ética nos negócios. Assim, a responsabilidade social corporativa, para Plot (2009), teria uma nova perspectiva, pois a responsabilidade seria centrada na situação particular do outro, como membro da humanidade.

As organizações no humanismo são algo muito além de simples espaços para contratos e geração de lucro. “O humanismo vê a organização como fenômeno social, essencial para a natureza relacional dos seres humanos” (KIMAKOWITZ et al., 2010, p. 11). Múltiplos objetivos devem ser integrados e harmonizados. Assim sendo, cria-se uma organização humanista em que a cultura é “orgânica, circular, constantemente em mudança, evoluindo e engajada com forças externas como parâmetro para ações internas. A dita cultura é aberta, flexível, participativa e baseada em valor” (p. 16). Para vencer a crise atual, segundo os autores, é preciso voltar a esses fundamentos e questionar-se sobre a visão de ser humano.

Kimakowitz et al. (2010, p.6) entendem a gestão humanista sobre as bases de três dimensões, sendo essas: o respeito pela dignidade de cada pessoa como base para interação pessoal; a reflexão ética como parte integral de todas as decisões de negócios, e a procura por legitimidade normativa para busca de atividades corporativas, ou seja, a “extensão dialógica da reflexão ética no conduto corporativo, para o alinhamento de boas intenções, e atividades que tenham potencial de produzir bons resultados”. As atividades econômicas quando gerenciadas sob o prisma do humanismo acrescentam, assim, valor à sociedade.

De acordo com Kimakowitz et al. (2010), a administração humanista está baseada na aceitação que a *conditio humana* implica na necessidade de proteção da dignidade humana. É necessário um esforço compartilhado das sociedades e suas instituições de respeitar cada ser humano, em sua profundidade e complexidade, enquanto individualidade única e necessidade de proteção contra exploração, afirmam os autores. Porém, a contradição da administração, mesmo que embasada em valores humanistas, é que essa busca alcançar do mesmo modo seus objetivos, sendo eficiente e eficaz, por meio da exploração de recursos disponíveis, inclusive os recursos humanos, sendo esses considerados como peças de máquinas, enquanto que o



humanismo vê cada individualidade em sua singularidade, com finalidade em si mesmo (KIMAKOWITZ et al., 2010).

A partir disso, é possível se pensar em uma administração humanista ou não seria um oxímoro? A crítica às abordagens humanistas no ambiente organizacional é estabelecida por McGuire, O'Donnell e Cross (2005), em especial no que diz respeito ao desenvolvimento dos recursos humanos, e verificam a incoerência de coexistência entre os princípios humanistas e o modelo capitalista de produção. Conforme os autores, o humanismo não muda as leis da economia. A abordagem humanista em recursos humanos está embasada na crença de que os empregados são a fonte de valor agregado da organização, e que a organização, para atingir seus objetivos, deve tratar seus funcionários com respeito e de modo igualitário, considerando as necessidades humanas, as motivações e o bem-estar dos indivíduos, estando, assim, ainda orientados pela abordagem tradicional.

Em outra pesquisa, McGuire, Garavan, Saha, e O'Donnell (2006) investigaram a relação entre os valores dos gestores e as políticas de recursos humanos, o que possibilitou *insights* para as análises de nível individual, organizacional e social, tendo em vista que os valores individuais proporcionam fortes explicações sobre o comportamento, e existe uma influência direta dos valores no comportamento dos indivíduos nos grupos, organizações e sociedade.

Conforme os autores, os valores influenciam a tomada de decisão, e as variações nas estruturas de valores motivam os comportamentos individuais e impactam nas ações, seja nos contextos organizacionais ou não-organizacionais. Ao investigarem os valores dos gestores de recursos humanos e o impacto na tomada de decisão, verificaram que valores baseados na capacidade e relacionamento estão fortemente relacionados à saúde e à segurança no ambiente de trabalho, bem como valores baseados na paz, tolerância, princípios e autorrealização estão fortemente relacionados com a importância da equidade no emprego.

Porém McGuire, O'Donnell e Cross (2005) ressaltam que a visão humanista é contraditória à necessidade de redução de custos, de retorno aos investidores, de lucro, de participação no mercado, de competitividade, bem como às ações por vezes necessárias de reestruturação organizacional, como downsizing, realocações, fechamento de unidades, acarretando resultados não benéficos aos empregados e colocando em questão a suposta moral ilusória humanista e sua ética. Na realidade, a abordagem humanista é uma estratégia moderna, sofisticada de gestão de pessoas desenhada para a automotivação e pró-atividade do colaborador (MCGUIRE, O'DONNELL, CROSS, 2005).

O discurso do humanismo leva à compreensão que a empresa possui uma agenda

social, além da econômica, e apresenta o ideal de uma organização sem fins lucrativos, onde todos trabalham juntos pelo bem comum, afirmam McGuire, O'Donnell e Cross (2005). No entanto, sabe-se que esta retórica na prática é usada para manter a lógica puramente econômica das organizações capitalistas. Portanto, o conhecimento humano, inserido no ambiente organizacional, se torna apenas instrumental ao escopo econômico e de manter a lógica do mercado, o que demonstra a contradição do humanismo em organizações econômicas, assim como o termo desenvolvimento sustentável como abordado anteriormente. E eis uma das aproximações que pode-se estabelecer entre o humanismo nas administração e o desenvolvimento sustentável, que acabam sendo direcionados pelos interesses predominantes.

A crítica de McGuire, O'Donnell e Cross (2005) tem fundamento ao se analisar a prática das organizações hodiernas direcionadas pela racionalidade instrumental. A questão crucial não reside na incoerência entre a proposta humanista em coexistir com a gestão de recursos humanos e com a administração, assim como do desenvolvimento ser sustentável, mas sim na incoerência epistemológica e de visão de homem que condicionaram até então suas compreensões, sendo essas limitadas à dimensão produtiva e econômica. O fato é que não se pode compreender a administração humanista no paradigma atual, onde o recurso humano é considerado apenas em relação à produtividade. É necessária uma mudança radical de paradigma, onde os seres humanos não sejam mais objetificados pela atividade econômica, ressaltam McGuire, O'Donnell e Cross (2005).

Na administração humanista, as pessoas assumem suas funções autonomamente, de modo que não sejam instrumentalizadas em suas capacidades humanas. Nessa perspectiva, as pessoas se tornam instrumentais ao business que estiverem em concordância com os seus valores pessoais e coerentes com o que a pessoa percebe válido que seja instrumental (KIMAKOWITZ et al., 2010). Entende-se assim como primordial na visão humanista uma correspondência intrínseca entre os valores das pessoas com os das empresas. Além do aspecto humano, a administração humanista integra aspectos éticos em suas decisões e o respeito a todos os *stakeholders*. Conforme Kimakowitz et al. (2010), a legitimidade dos negócios humanistas provém da preservação da dignidade humana e de colocar suas práticas à crítica social e a um diálogo aberto, demonstrando que seus objetivos vão além do ganho econômico, ao servir as pessoas.

Kimakowitz et al. (2010) também apontam para a necessidade de uma visão multidimensional e de valor-integrativo para alcançar o sucesso empresarial, ao invés de restringir-se à dimensão exclusiva econômica. Assim, a gestão humanista é capaz de criar

estratégias e estabelecer práticas que auxiliem no bem-estar humano sustentável, ressaltam os autores. Em síntese, a administração humanista permite aos gestores de removerem as amarras da visão unidimensional, permitindo que a racionalidade humana prevaleça sobre a racionalidade de mercado, além de possibilitar aos gestores que mantenham sua integridade pessoal e aos empregados que compartilhem valores com a organização que trabalham, afirmam Kimakowitz et al. (2010). Pode-se fazer um paralelo entre a visão multidimensional de Kimakowitz et al. (2010) à visão holográfica e transdisciplinar da consciência de Levin (2011), que conduzem o homem a uma nova visão do todo.

Kimakowitz et al. (2010) acrescentam que a base da dignidade humana está na sua capacidade de autonomia, para definir autonomamente o propósito da existência. “Desde que os seres humanos autônomos se realizam por meio da cooperação social, as relações econômicas e as atividades de negócios podem tanto desenvolver como obstruir uma vida humana e seu bem estar” (p. 2). Essa visão é oposta a da instrumentalização simples do ser humano em busca do capital. Segundo Hofielen, Kimakowitz e Pirson (2010), a abordagem humanista vê o ser humano como capaz de balancear seus interesses e dos que o cercam, de acordo com valores de justiça moral, direitos e cuidado.

No que concerne à dimensão espiritual, central na administração humanista, Brooke & Parker (2009) afirmam que a espiritualidade tem sido vista como um modo de buscar sentido no trabalho e como significado que vá além do ganho econômico. Conforme os autores, o indivíduo, como parte integrante da organização, é visto como tendo um *self* essencial, com potencial espiritual que deve ser realizado, onde a organização é vista como uma provedora neutra de oportunidades. O não-consenso acerca do conceito de espiritualidade permite um campo vasto de pesquisa na área organizacional, e segundo Mitroff (apud BROOKE, PARKER, 2009), a espiritualidade deveria ser vista como “universal, atemporal e a fonte definitiva e provedora de significado e propósito em nossas vidas” (p. 5). Para os autores, a espiritualidade no trabalho é implícita nas organizações porque as organizações são feitas de pessoas, ou seja, a compreensão de homem, dos autores, envolve a dimensão espiritual. Eis que aqui reside a importância da visão e compreensão integral de homem, pois a partir desta compreensão tem-se o ponto de partida do fazer organizacional.

O aspecto social é enfatizado por Rodrigues (2006), pois o movimento humanista considera o homem inserido num contexto social, e não isolado e alheio às relações sociais, relações essas que permitem a subjetivação do indivíduo. Rodrigues (2006) entende que a teoria humanista atribui ao homem o valor de fim em si mesmo, fazendo com que este não

seja visto como instrumento para obter benefícios e vantagens alheias. “O que conta no humanismo é que tudo seja subordinado ao homem, para que ele seja detentor da dignidade humana, da sua individualidade e da história. Somente nesse estágio o homem se torna humano” (RODRIGUES, 2006, p. 78). Assim, é possível estabelecer relações mais solidárias e respeitadas no relacionamento com todos os outros seres humanos, reconhecendo-se como irmãos da mesma história de realização da essência humana no planeta Terra, afirma Rodrigues (2006).

Compreende-se, portanto, que o humanismo permite resgatar valores que fazem parte do relacionamento ético com os demais seres humanos, bem como de respeito à essência humana do planeta. Deste modo, tem-se uma área do conhecimento que traz a humanidade de volta ao ser humano, podendo contribuir sobremaneira para aprimorar as relações no contexto organizacional e social e, por consequência, a relação do homem com o planeta, e responder aos desafios da sustentabilidade futura.

Percebe-se, na visão de desenvolvimento sustentável futuro de diversos autores (MEADOWS, 2006; ATKISSON, 2006; NORBERG-HODGE, 2006; ARNAUD, SEKERKA, 2010) um forte direcionamento a uma perspectiva mais humanista, onde os valores eminentemente humanos trazem uma nova forma de entender o tema da sustentabilidade e do mesmo modo sugerir soluções e, sobretudo, o papel do indivíduo como agente de mudança, seja por meio do controle de natalidade, seja como agente de transformação sócio-político.

Ao se abordar o desenvolvimento sustentável futuro, Norberg-Hodge (2006) afirma que é necessário incluir a análise da desregulamentação do mercado, que concentra as relações de poder e da globalização econômica. Conforme o autor, o desenvolvimento, o ajuste estrutural e o mercado livre atuais são novas formas do mesmo processo exploratório do colonialismo. Muitas economias estão se tornando dependentes do mercado e, por consequência, muitas esferas da vida humana estão sendo atingidas, relata o autor. Mais especificamente, a globalização está relacionada com a crise global de modo significativo por meio da erosão da democracia, onde a tomada de decisão é cada vez mais centralizada; da perda da autonomia governamental, estando dependente das finanças internacionais e do capital transnacional; da desestabilização econômica, ligadas à volátil economia global da qual não se tem controle; da urbanização, onde apenas 2% da população permanecem nas áreas rurais dos países altamente industrializados; da perda da segurança alimentar; do aumento do gap entre ter e não ter, entre os ricos e os pobres, entre o norte e o sul; do aumento do conflito étnico e racial, substituindo a cultura global pela monocultura ocidental;

e pela decadência ambiental (NORBERG-HODGE, 2006).

Para Norberg-Hodge (2006), uma possível alternativa à globalização e a este modelo de desenvolvimento destrutivo e insustentável estaria na localização, que significa melhorar a distância entre produtores e consumidores na medida do possível, estabelecendo um equilíbrio mais saudável entre mercado e produção local. Outro aspecto para o autor é desmistificar que os países do Sul precisem dos mercados do Norte para sair da pobreza. “A verdade é que uma mudança por produções com menos escala e mais localizadas beneficiariam tanto o Norte quanto o Sul, e facilitaria o trabalho com sentido e mais empregabilidade em todos os lugares” (NORBERG-HODGE, 2006, p. 110). O modelo de desenvolvimento, segundo o autor, desmantelou a economia local, deslocou a tomada de decisão para os grandes centros, mudou a educação das crianças, distanciando-as das culturas locais e em direção a um estilo de vida não próprio e informa que o estilo de vida da cidade é glamoroso e fácil.

O desenvolvimento sustentável será possível se houver resistência às forças e políticas que estão destruindo o estilo de vida, a cultura, o ambiente, e buscar a localização ao invés da globalização. E este movimento pode iniciar por cidadãos normais, que podem forçar a mudança nas políticas, mesmo que em grupos relativamente menores, mas de pessoas bem organizadas e informadas, podendo fazer um grande impacto (NORBERG-HODGE, 2006).

A abordagem de Bartlett (2006) sobre a sustentabilidade futura reside, sobretudo, no planejamento familiar mundial, sendo inclusive um critério para ajuda financeira estrangeira, visando reduzir o crescimento populacional. Meadows (2006) afirma que, apesar de se saber da necessidade de uma revolução para que a sustentabilidade possa se concretizar, ninguém sabe quais passos exatamente deverão ser feitos e, como toda grande revolução, esta não pode ser planejada. A revolução para a sustentabilidade é algo orgânico, afirma o autor, e irá emergir das visões, experimentos, *insights*, ações de bilhões de pessoas, não estando, assim, sob a responsabilidade de um determinado grupo. “Ninguém terá o crédito, mas todos podem contribuir”, relata Meadows (2006, p. 164).

Para tanto, a informação é a chave da transformação, o que não significa mais informação, ou melhores estatísticas, mas significa informação relevante, selecionada, em tempo, com poder, carregando novos conteúdos, sugerindo novas regras e objetivos (MEADOWS, 2006). E apenas os inovadores poderão permitir um novo fluxo de informação e transformar os sistemas, enquanto os sistemas naturalmente têm resistência na mudança dos fluxos de informação. O autor menciona cinco ferramentas que são essenciais para qualquer sociedade que busca sobreviver no longo prazo e que embasam a revolução para a sustentabilidade, onde pode-se verificar um embasamento humanista, que são: visão de uma

sociedade sustentável, rede de relacionamento, falar a verdade, aprendizagem e amor.

Visão significa o que realmente se quer, e é necessária para guiar e motivar. As intenções visionárias humanas podem não apenas trazer novas informações, novo comportamento, novo conhecimento, mas também novas instituições, novas estruturas físicas e novos poderes aos seres humanos. A visão de uma sociedade sustentável é sugerida pelo autor por meio de 17 itens: 1) maiores valores sociais baseados na sustentabilidade, eficiência, suficiência, equidade, beleza e comunidade; 2) suficiência material, segurança para todos e baixa taxa de natalidade; 3) trabalho que dignifique a pessoa; 4) líderes honestos e respeitosos, interessados em servir à sociedade; 5) economia como meio e não como fim; 6) sistemas energéticos renováveis eficientes; 7) sistemas de materiais de ciclo fechado eficientes; 8) design técnico que permita a redução de emissões e lixo; 9) agricultura regenerativa que protege o solo, usa mecanismos naturais, produz em abundância, sem contaminar os alimentos; 10) preservação dos ecossistemas e sua variedade e das culturas humanas vivendo em harmonia com esses ecossistemas; 11) flexibilidade, inovação social e tecnológica e desafio intelectual, com ampliação do conhecimento humano; 12) maior compreensão do sistema como um todo, enquanto parte essencial da educação da pessoa; 13) descentralização do poder econômico, da influência política e do expertise científico; 14) estruturas políticas que permitam equilibrar o curto e o longo prazo; 15) alta capacidade por parte dos cidadãos e governos na arte da resolução de conflitos não-violentos; 16) mídia que reflita a diversidade do mundo e ao mesmo tempo una as culturas; 17) razões para viver e pensar bem sobre alguém, sem envolver a acumulação material (MEADOWS, 2006).

A segunda ferramenta, a rede de relacionamento, é formada por pessoas que compartilham do mesmo interesse em algum aspecto da vida, que permanecem em contato para passar alguma informação, ferramentas, ideias e encorajamento, que gostam e respeitam as pessoas que fazem parte da rede. Valores compartilhados e a compreensão que algumas tarefas podem ser realizadas em conjunto são fatores importantes da rede de relacionamento, conforme Meadows (2006).

Contar a verdade é a terceira ferramenta sugerida pelo autor, e a aprendizagem a quarta. Aprendizagem, como a quarta ferramenta, é buscar informações sobre os efeitos das ações, inclusive das ações que não estão funcionando. Os líderes do mundo perderam o hábito de aprender e da liberdade de aprender. Além disso, uma revolução sustentável requer que cada pessoa atue como um líder aprendiz em algum nível, seja familiar, comunidade, nação, mundo (MEADOWS, 2006).

A quinta ferramenta é o amor: amor pela humanidade como um todo, amor à

natureza, sendo esta a diferença mais profunda entre os otimistas, que operam coletivamente em base ao amor, e os pessimistas; e a revolução para a sustentabilidade terá que ser, sobretudo, uma transformação coletiva, que permita o melhor da natureza humana.

Para Atkisson (2006), o futuro requer um novo sentido sobre a espiritualidade e o sagrado, que seja inclusivo aos imperativos científico e tecnológico. É necessário um sentido comum que conecte, estabeleça a ponte entre as tradições religiosas ao seu nível mais alto de sabedoria e compaixão. O comprometimento intenso e focado por uma massa crítica talentosa, dedicada e influenciadora das pessoas nos âmbitos dos negócios, governos, religiões, artes, setor civil, poderia acelerar o processo de inovação das práticas sociais e técnicas, direcionando a humanidade para um caminho de mais esperança, afirma o autor. O autor acredita que “a sustentabilidade é possível. A sustentabilidade é desejável. A sustentabilidade é o objetivo digno no trabalho de vida de uma pessoa. A sustentabilidade é a grande tarefa do próximo século. A sustentabilidade é o próximo desafio de nosso destino” (ATKISSON, 2006, p. 236). Para tanto, o papel das organizações é central na rápida mudança requerida e para desenvolver inovações para a sustentabilidade (ATKISSON, 2006).

Conforme o autor, uma mudança transformadora é necessária em diversas áreas, tais como uma completa reestruturação dos sistemas energéticos; desenvolver um sistema que faça gestão do balanço de carbono global; eliminar por completo a ameaça das armas e materiais nucleares; fazer uma revisão geral da produção e uso de produtos químicos; eliminar a pobreza global e a ameaça de guerra; proteger a integridade da natureza da Terra e dos sistemas de agricultura.

Para poder atingir a esses objetivos, são necessários agentes de mudança, que são pessoas engajadas em promover a sustentabilidade, sendo esses agentes os artistas, que possam ampliar a consciência da população da crise e facilitar a visão de um modo mais belo de vida, inspirando as pessoas a fazerem coisas melhores; os cientistas e engenheiros, a buscarem soluções e novas invenções que possam auxiliar a transformar o modo de vida; os designers, para redesenhar tudo de modo mais estético e funcional; pessoas de negócios, para redirecionar os fluxos de dinheiro e dos investimentos de modo a criar um mundo mais próspero; os ativistas, para chamarem a atenção sobre os problemas que a sociedade tende a negar ou esteja incapaz de lidar; os profissionais, como os da saúde, do direito, do desenvolvimento internacional, para mudar os padrões de suas práticas, visando um movimento para a mudança; os cidadãos, para se imaginarem como cidadãos globais, para dar suporte aos esforços e de buscar por si mesmos um mundo melhor; os políticos, para motivar as pessoas por meio da retórica, para sugerir novas políticas que encorajem a transformação e

de eliminar as barreiras para a transformação; e, por fim – e não menos importante –, os educadores, para preparar as gerações atuais e futuras para uma responsabilidade maior de direcionar o desenvolvimento humano para a sustentabilidade (ATKISSON, 2006).

Conforme Atkisson (2006, p. 242), “se uma massa crítica de pessoas em todos os setores da vida seriamente se engajarem na transformação e tiverem o suporte de uma rede de comunicação, recursos e incentivos, então a transformação irá ocorrer e a sustentabilidade será um sonho alcançável”. Para o autor, a transformação é um modo de enriquecer as pessoas espiritualmente, socialmente e economicamente, onde se saberá o próprio propósito de modo mais profundo e desenvolver a riqueza de modo mais equitativo. Não se sabe como será a sustentabilidade do mundo, mas o autor visualiza uma realidade mais bela, criativa, próspera, fascinante, e mais engajada na plenitude humana que o mundo que se vive hoje.

Conforme Arnaud e Sekerka (2010), as organizações com clima para a sustentabilidade são caracterizadas por membros que compartilham um sentido moral no que concerne a sociedade, a humanidade e o ambiente. Os autores definem o clima para a sustentabilidade a partir das seguintes dimensões: a) *sensibilidade moral para a sustentabilidade*, que diz respeito à sensibilidade coletiva dos empregados da organização frente à sustentabilidade ecológica; b) *motivação moral para a sustentabilidade*, com crenças compartilhadas que promovam a sustentabilidade ecológica, baseada no universalismo (compreensão, tolerância e respeito para com o bem-estar dos seres vivos), na benevolência (proteger o bem-estar de todos os seres vivos e natureza), na justiça (no que concerne aos direitos de propriedade), na autotranscendência (valores que vão além de si mesmos, o cuidado com o ambiente), no conservadorismo (existência digna, uso restrito de recursos), na abertura à mudança; c) *juízo moral para a sustentabilidade*, que diz respeito às normas da razão moral que determinam o que é ecologicamente sustentável; d) *responsabilidade moral para a sustentabilidade*, que se refere à responsabilidade que a organização assume de promover o bem-estar de todas as coisas e natureza.

Além das dimensões morais, os autores propõem que as emoções positivas irão influenciar, de modo favorável, o clima na inovação para a sustentabilidade. As emoções positivas podem aumentar a criatividade e inovação nas pessoas, seus desejos por descobrir, o modo de ver a si mesmas, ajudando as pessoas a crescerem juntas (ARNAUD, SEKERKA, 2010).

Para Arnaud e Sekerka (2010) sem uma fundamentação ética a organização pode ter sucesso em ações e objetivos de curto-prazo, porém não será sustentável no longo prazo, e qualquer empresa sustentável está enraizada nas dimensões morais apresentadas pelos



autores. Assim como a ética, a sustentabilidade ecológica não poderá ser atingida sem um envolvimento do comprometimento emocional, sendo reforçada pelo clima organizacional e tendo suporte de suas estruturas e estratégias. Os autores visualizam a possibilidade de aproximar as dificuldades atuais da habilidade das pessoas de criarem organizações sustentáveis, mas isso será possível se essas pessoas forem encorajadas e estiverem aptas a fazer (ARNAUD, SEKERKA, 2010). Assim, a perspectiva humanista direciona a uma nova compreensão e prática da sustentabilidade nas organizações.

Segundo Criswell (2003), a própria Carta da Terra foi um esforço colaborativo para a sustentabilidade futura, cujos valores e princípios são altamente compatíveis com a psicologia humanista, como por exemplo, o trecho que coloca a humanidade como uma família, em uma comunidade da Terra com um destino comum (CRISWELL, 2003). A autora ressalta, ainda, que a psicologia humanista é significativa, sobretudo por ser o modo mais efetivo de viver no longo prazo, tendo em vista que as pessoas vivem melhor quando funcionam melhor em todas as esferas das suas vidas, pois, cuidando de si, irão contribuir com a redução dos custos de saúde; tratando melhor os outros, terá um efeito na redução da violência e irão tratar melhor o ambiente. Criswell (2003) afirma que “a necessidade da psicologia humanista no mundo é maior do que nunca. Todas nossas organizações e instituições precisam trabalhar juntas em direção ao bem-estar global” (CRISWELL, 2003, p. 51).

Murtaza (2011) define os valores humanos para a sustentabilidade do futuro, ou seja, valores que garantam um alto nível de bem-estar individual e sustentabilidade coletiva, sendo que, com esses valores, a pessoa irá focar “nas coisas mais bonitas na vida (na sua maioria gratuitos), tais como atividades sociais, estética, compreensão de fenômenos interessantes, auxiliar os outros e aprimorar a sua sabedoria. Isto levará a uma mudança nas atitudes e comportamentos” (MURTAZA, 2011, p. 581).

Para melhor visualizar a relação entre os valores que norteiam atitudes e comportamentos para a sustentabilidade segundo Murtaza (2011), elaborou-se o quadro 02:

**Quadro 02: Valores que norteiam atitudes e comportamentos para a sustentabilidade segundo Murtaza**

Valores	Atitudes e comportamentos para a sustentabilidade
<p>1. <i>Autointeresse limitado</i> O foco nas motivações egoístas é essencial para a sobrevivência até um determinado limiar. Exemplo: pegada ecológica.</p> <p>2. <i>Boa autoestima</i> Liberdade Individual, de equidade e de realizações beneficiam a si e aos outros.</p> <p>3. <i>Pertencimento iluminado</i> Indivíduos devem inserir-se livremente em práticas culturais idiossincráticas, mantendo a capacidade de melhorá-los com os outros e avaliar criticamente.</p> <p>4. <i>Altruísmo universal</i> Altruísmo deve se estender universalmente e incondicionalmente para todos os seres humanos, gerações e espécies.</p> <p>5. <i>Estética libertadora</i> Engajamento com as belas artes e natureza reduz o stress, adiciona a diversidade de vida e facilita o desencadear do nosso potencial interior.</p> <p>6. <i>Provisão de exploração</i> Investigação científica é crucial para a sustentabilidade humana e não deve ser excessivamente apropriada para uso privado.</p> <p>7. <i>Autorrealização sem limites</i> O foco na sabedoria e não na riqueza é o objetivo último da vida humana e o ápice da evolução humana. O foco na autorrealização da pessoa sábia (<i>Homo sapiens</i>) deve substituir o foco no autointeresse da pessoa racional (<i>Homo Economicus</i>) como a força motriz da sociedade. Se todos buscam a própria autorrealização, isto conduzirá automaticamente para o bem da sociedade. Cada pessoa tem que encontrar seu próprio caminho para isso. Ensinos religiosos e filosóficos podem servir como alimento para, mas não como alternativas ao pensamento. Uma sociedade sustentável é um conjunto de indivíduos auto-realizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consumidores</b> irão confiar menos em bens e dívidas privadas, e mais em bens públicos, sociais e livres, baseados no autointeresse limitado e a mudança de foco para maiores motivações.</li> <li>• <b>Trabalhadores</b> preferirão o trabalho mais interessante e menos estressante, apresentando mais empenho, criatividade e produtividade com base no autointeresse limitado e boa autoestima.</li> <li>• <b>Investidores</b> irão premiar a estabilidade e empreendimentos socialmente apropriados, baseados no interesse limitado.</li> <li>• <b>Gerentes corporativos</b> otimizarão os interesses de todos os <i>stakeholders</i> e não apenas os acionistas, levando a vários <i>bottom lines</i>, para melhorar o enriquecimento do trabalho com base no interesse limitado. Rentabilidade será uma preocupação-chave, mas não excessiva rentabilidade.</li> <li>• <b>Funcionários públicos</b> irão adotar uma perspectiva mais longa, ser responsivo aos eleitores e resolver problemas com outras sociedades através de negociações e comprometer-se com base no interesse limitado, altruísmo e boa autoestima.</li> <li>• <b>Cientistas</b> irão colaborar mais através das disciplinas, trabalho para o benefício público e serão solidários com o conhecimento indígena, baseado na exploração inapropriada e limitado interesse.</li> <li>• <b>Os membros da Comunidade</b> valorizarão o apoio forte da comunidade, enquanto mantém um olhar crítico na conveniência das práticas da comunidade e respeito às outras culturas, baseada no pertencimento iluminado.</li> <li>• <b>Cidadãos</b> irão enfatizar compromissos e negociações, auxiliando outras pessoas e sociedades, protegendo a natureza e, sobretudo, o atingimento da sabedoria baseada nos valores citados acima. As pessoas irão seguir incentivos intrínsecos, como por exemplo, amor e arte.</li> <li>• <b>Eleitores</b> irão eleger políticos que apoiem as preferências acima e trabalhem com transparência, estimulados pelo desenvolvimento da governança global democrática para lidar com o consentimento global e estruturas descentralizadas nacionais e internacionais em outras áreas, baseados no princípio da subsidiariedade.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora baseada em Murtaza (2011).

E qual a relação desses valores com as principais problemáticas que a humanidade enfrenta hoje, rumo a uma sociedade sustentável? Conforme Murtaza (2011), o autointeresse limitado poderá contribuir para a redução da degradação ambiental, da instabilidade

econômica e do estresse pessoal. O aumento do altruísmo poderá contribuir para a diminuição da pobreza, da desigualdade, do crime e do conflito. E na medida em que os investidores preferirem investimentos mais seguros, a instabilidade econômica reduzirá. O enriquecimento do trabalho e satisfação irão aumentar devido a um aumento da democracia no local de trabalho e o foco das empresas em outras perspectivas, como a atenção a todos os *stakeholders*, e não apenas aos acionistas.

Jacobi (1999) centra a problemática dos valores humanos atuais e aponta para a sustentabilidade como novo critério ético básico. Pode-se pensar na necessidade de uma inversão de valores, e conforme Murtaza (2011), o foco no autointeresse como valores humanos e a dominação da sociedade são centrais para compreender os principais problemas atuais. Para Bina e Vaz (2011) é necessária uma nova ética social visando solucionar a corrente situação de deterioração, que se caracteriza por perda ambiental, falência econômica, inércia política e corrupção, iniquidade social e crise existencial. Os autores afirmam que o desenvolvimento sustentável, para ser compreendido, requer uma compreensão mais holística do ser humano, além de “um novo sentido de responsabilidade pelas escolhas, e o estilo de vida de todas as pessoas ao redor do globo é crucial se almejamos um futuro ecologicamente sustentável” (BINA, VAZ, 2011, p.171).

Rattner (1999) refere-se à sustentabilidade como central ao bem-estar do homem e a sua sobrevivência, e que a vida individual e social não pode reduzir-se às funções biológicas e de consumo. “Cooperação, compaixão e solidariedade são valores vitais para a sobrevivência e qualidade de vida. Participação consciente e ativa nas decisões sobre sua própria vida e a vida coletiva dá significado ao empenho humano” (RATTNER, 1999, p. 240). O autor, ao definir a sustentabilidade, ressalta a importância da relação do tema com o ser humano, sendo o desenvolvimento sustentável “o princípio estruturador de um processo de desenvolvimento centrado nas pessoas e que poderia se tornar o fator mobilizador e motivador nos esforços da sociedade para transformar as instituições sociais, os padrões de comportamento e os valores dominantes”. Assim, compreende-se o desenvolvimento sustentável não apenas como resultado a ser atingido, mas como um processo transformador, onde suas ideias, propostas e princípios sejam causadores de mudança humana e social, para então poder atingir uma vida mais digna e de respeito ao planeta.

As soluções para o problema da sustentabilidade devem ser encontradas nas necessidades humanas e nas orientações dos valores. “O que as pessoas querem realizar depende de suas experiências e ideias sobre “a boa vida” e o que valorizam nela – em outras palavras: a sua orientação de valor” (EGMOND, VRIES, 2011, p. 855). A visão de mundo,

para Edmond e Vries, é composta pela orientação de valor da pessoa, ou seja, as lentes através das quais a pessoa vê e compreende o mundo. Conforme os autores, pode-se compreender a visão de mundo das pessoas através de “*surveys* sociais (...), insights filosóficos e psicológicos adquiridos no último milênio, noções de cultura e religião, observações empíricas e experiência no laboratório da história humana” (EGMOND, VRIES, 2011, p. 855).

Percebe-se que as diferenças de visão de mundo não permitem um diálogo e ações que promovam a melhoria social contínua, tendo em vista que não existe uma orientação de valor humano que unifique tais visões. Para Edmond e Vries (2011), uma alternativa a essas divergências está na integração das visões de mundo, compondo uma visão integral, com orientação de valores para a dignidade humana. Deste modo, a liberdade poderia emergir, não tendo mais uma visão periférica de indivíduo ou sociedade, nem de ego ou coletivo, nem de “céu” ou “terra”, mas estando distante de ideologias e utopias que, em seu extremo, podem conduzir às catástrofes mencionadas acima. “A busca pelo centro da visão integral de mundo é um processo no qual o homem e a sociedade estão liberados dessas ideologias” (EGMOND, VRIES, 2011, p. 865).

Nesta reflexão, percebe-se a necessidade de uma visão de mundo, de uma racionalidade que possa conduzir à liberdade das amarras do pensamento, visão esta que promova a dignidade humana e que não esteja centrada em absolutismos. Seguindo o pensamento de Edmond e Vries (2011), apenas a visão integral de mundo poderá conduzir a uma sociedade sustentável. Assim, mais do que promover ações, leis, debates, a solução dos problemas e da possibilidade de concretizar a sustentabilidade pode estar enraizada em uma visão integral de mundo e do ser humano.

O desenvolvimento é sustentável se houver um equilíbrio entre os valores material e imaterial, individualista e o coletivo. Nesta definição, o desenvolvimento sustentável é idêntico à manutenção da dignidade humana, onde dignidade humana coincide com a definição de visão integral de mundo. Em contraste com a visão de mundo individual, a visão integral de mundo é invariante no tempo. Com isto, o paradoxo de Brundtland entre satisfazer as necessidades do presente e aquelas das futuras gerações estaria resolvido. Necessidades do presente e do futuro coincidem com a realização da dignidade humana como aqui definido. No caso exclusivo em que as necessidades do presente e do futuro coincidirem com a dignidade humana, que a questão intergeracional do problema da sustentabilidade é resolvido (EGMOND, VRIES, 2011, p. 865).

Evidencia-se, portanto a necessidade de resgatar os valores humanos para nortear a possibilidade da concretização do desenvolvimento sustentável, a partir de uma visão de mundo integral, corroborando com os estudos de Levin que aborda a necessidade da visão

integral de mundo por meio da visão holográfica e transdisciplinar (2011). Os autores ressaltam que não é a substituição de uma visão de mundo por outra que trará soluções, mas sim a visão integral de todas, e que as políticas de sustentabilidade podem derivar de uma integração sistemática dos valores opostos da visão integral de mundo, ou seja, quando existe um equilíbrio entre as responsabilidades públicas e privadas, entre a produção global e regional, entre o consumo material e cultural, entre as qualidades femininas e masculinas da sociedade (EGMOND, VRIES, 2011).

Na teoria, pode-se compreender o equilíbrio que Egmond e Vries (2011) propõem, mas, e na prática, como fazer um consenso entre os diversos interesses, as diversas culturas? Como fazer com que as políticas internacionais não beneficiem apenas alguns países, ou instituições, ou modelos econômicos visando ao desenvolvimento sustentável? Para tanto, os valores humanos e uma mudança na visão de mundo são necessárias, para possibilitar a resolução dos principais problemas que a humanidade afronta, em especial às lideranças e seus discursos (EGMOND, VRIES, 2011). Embasar o desenvolvimento nos valores humanistas pode ser um dos modos para que a sustentabilidade passe de utopia à realidade, pois esses valores ultrapassam as diferenças étnicas e culturais, sendo comuns ao que se define humanidade neste planeta. Sustentabilidade é sinônimo de dignidade humana e o desenvolvimento será sustentável quando o processo político democrático for dirigido por uma visão de mundo integral, afirmam Egmond e Vries (2011). “Nessa visão de mundo integral, um balanço fundamental e tipicamente humano tem que ser mantido entre orientações de valores materiais e imateriais, e entre as orientações de valor individuais e coletivas” (EGMOND, VRIES, 2011, p. 866).

A visão unilateral de mundo, que tem direcionado os discursos políticos das classes dominantes, contradizem a possibilidade de concretizar a sustentabilidade por meio da visão integral de mundo. Um futuro comum de bem-estar, felicidade, dignidade, qualidade de vida podem fazer parte de uma visão futura de mundo, a partir de um novo sentido aos valores humanos, pois esses são comuns a qualquer povo, raça, nação, levando à reflexão da necessidade de um critério humano ao desenvolvimento sustentável, para que possa ser compreendido em diversas realidades, culturas, nações, credos. Assim, o embasamento humanista pode contribuir para redefinir e repensar o desenvolvimento sustentável, pois o que todas essas realidades possuem em comum é que são constituídas por seres humanos. Talvez assim possa-se pensar na concretização do desenvolvimento sustentável. Enquanto esse limitar-se a compreender o homem e o mundo a partir de uma dimensão, não se poderá ver o homem e seu contexto de modo integral. Mas, para que esta mudança de visão integral ocorra,

faz-se necessária uma mudança de paradigma, visando uma nova racionalidade e novos modos de pensar a si e ao mundo, baseado em valores humanos integrais.

A partir dos autores estudados, elaborou-se o quadro 03, que elenca os valores humanistas necessários para uma mudança do comportamento e da visão de mundo, visando o desenvolvimento sustentável futuro.

**Quadro 03: Valores humanistas para o desenvolvimento sustentável futuro**

VALORES HUMANISTAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO
Ser
Autonomia
Dignidade
Identidade
Autoestima
Autorrealização, atuar o potencial de modo global
Auto-responsabilidade
Bem-estar humano, social, planeta
Espiritualidade
Arte, estética, criatividade, emoções
Sabedoria
Autointeresse limitado, altruísmo, solidariedade, envolvimento na diversidade, cooperação, compaixão e respeito aos <i>stakeholders</i>
Ética nos negócios

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se, assim, refletir sobre a necessidade de desenvolver valores humanistas nos gestores de modo a gerar virtudes, comportamentos e atitudes que possam contribuir para a resolução das principais dificuldades que o planeta afronta. Compreende-se, portanto, uma relação da transformação dos indivíduos, para então gerar a transformação social, indivíduos esses baseados em valores humanistas, e não mais estritamente no valor capital, que vão da apreciação da arte à estética e ao respeito pelos outros. Para Motta (2001) o processo de mudança reside na mente do indivíduo. Assim, o indivíduo é foco no processo de mudança e a intervenção deve ser nas ideias e não nos fatos (MOTTA, 2001), sendo que a mudança de valores deve iniciar pelos chefes, pelos que detêm o poder. Para poder gerar tais valores, pode-se pensar em uma ação de longo prazo das instituições públicas e, sobretudo de uma nova educação.

Pedrozo e Silva (2000) averiguam que a sustentabilidade poderá se tornar uma prática a partir da mudança de valores das pessoas e um novo modo de pensar, sendo necessário, para tanto, uma educação que leve o homem a compreender o sentido de sua

existência e com visão de que, para poder existir, existe uma relação sistema, homem-ambiente, do qual este é parte intrínseca. A sustentabilidade e a educação de pensamento sistêmico deve ser a prioridade maior para educar os cidadãos, mudando seus modelos mentais em direção a um novo capitalismo e a um consumo reduzido, o que possibilitaria um equilíbrio entre os interesses individuais e sociais (GARRITY, 2012). Para Hansmann (2010) são necessárias estratégias efetivas para promover a sustentabilidade em nível local e global e existe um amplo consenso que a educação deve ser sua força motriz, tanto no nível individual quanto social. Parte-se assim ao estudo da educação em administração e a contribuição de abordagens pedagógicas diferenciadas, como a aprendizagem transformadora, na mudança de visão de mundo e de novos valores nos educandos para o desenvolvimento sustentável futuro.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO

A educação é central no processo de mudança, podendo gerar novos valores que condizem com práticas organizacionais sustentáveis (BINA, VAZ, 2011; DALE, NEWMAN, 2005; DONALDSON, 2005; MORIN, LEMOIGNE, 1996; PEDROZO, SILVA, 2000; PIRSON, LAWRENCE, 2010; VALLANCE, PERKINS, DIXON, 2011). Para Garrity (2012), a educação desempenha um papel crucial na mudança dos modelos mentais e na constituição de um novo paradigma da sustentabilidade e da administração. Segundo o autor, as universidades estão inserindo a sustentabilidade em suas propostas pedagógicas e as empresas têm adotado novas tecnologias, porém tais medidas ainda não são suficientes, sendo imperativo que “se mude o modo como vivemos, com um foco maior na atividade de comunidade, no capitalismo modificado e uma melhor educação da população” (GARRITY, 2012, p. 2466). Deste modo, é necessária uma mudança no paradigma que norteia a educação, em especial dos cursos de administração que são baseados, em sua maioria, no modelo neoliberal. “Nossas práticas atuais de ensinar gestão sustentável estão repletas de fatos científicos, ferramentas analíticas, modelos de otimização e técnicas de gestão”, afirma Shrivastava (2010). Para o autor, hoje, o objetivo pedagógico é ajudar os estudantes a entenderem intelectualmente os problemas e resolvê-los, mas esse foco estaria equivocado (SHRIVASTAVA, 2010).

Lemos e Bazzo (2011) verificam a influência do paradigma funcionalista-sistêmico nas orientações didático-pedagógicas dos cursos de administração, seja em nível de graduação

e pós-graduação, bem como na produção científica da área. E esse sistema tem influenciado gerações de profissionais por décadas, além da influência norte-americana na formação da racionalidade dos administradores brasileiros, conforme ressaltam os autores. No que concerne à teoria clássica da administração, percebe-se tanto na administração científica, quanto na escola de relações humanas, que a eficiência e a produtividade são imperativos, influenciando na compreensão do que é a administração. Não que a eficiência e produtividade sejam contraditórias aos objetivos das organizações, que requerem resultado para sua manutenção e sobrevivência, porém a visão restrita de homem limita a administração ao seu viés econômico, ressaltando mais uma vez o predomínio da racionalidade instrumental na epistemologia do campo.

Conforme Rodrigues (2006), a base filosófica da ciência moderna de racionalidade instrumental é a base da teoria que forma e qualifica o administrador, fazendo com que este se enquadre às regras de mercados, mantendo a lógica das relações de produção do mundo contemporâneo. Esse perfil, mecanicista, voltado à eficiência, produtividade, lucratividade, desenvolvimento das competências, ou seja, especialmente ao que está relacionado a aspectos racionais do humano, está em equivalência aos valores que norteiam o comportamento da sociedade contemporânea. Rozuel (2013) afirma que a prosperidade a longo prazo e sustentabilidade envolvem a ideia de crescimento equilibrado. Entretanto, de acordo com a autora, tal equilíbrio não pode ser alcançado seguindo o modelo patriarcal existente que desnaturaliza a natureza e racionaliza o sagrado.

Corroborando, Blake, Sterling e Goodson (2013) também verificam a predominância das abordagens neoliberais orientadas a mercado, na educação superior, onde prevalece a formação da capacidade produtiva do aluno, em contrapartida às novas abordagens emergentes que enfatizam uma formação mais holística em virtude dos desafios ecológicos e socioeconômicos, num ambiente de incerteza e complexidade. Ambas as abordagens estão presentes, hoje, na educação superior, mas não em proporções iguais, afirmam os autores.

Conforme Rodrigues (2006), a escola é tida, por formuladores das políticas educacionais brasileiras, como o espaço que prepara o indivíduo para o trabalho, assumindo, desta forma, a postura mecanicista e fragmentária de visão de mundo dos capitalistas. O autor certifica a importância da educação para o processo de modernização da sociedade, mas enquanto for restrita a este viés será sempre uma educação instrumental, onde as práticas gestionárias são acríticas da realidade do mundo do trabalho, podendo conduzir à desumanização.



Rodrigues (2006) ressalta, ainda, que não é suficiente estabelecer a crítica à razão instrumental que orienta os cursos de administração e definir a racionalidade substantiva como suposta solução, mas que é necessário um esforço conjunto dos teóricos da Administração, quanto de professores, autoridades acadêmicas dessa grande área de conhecimento, além de estudantes, para que aprofundem seus conhecimentos na substantividade da razão, de modo a possibilitar a mudança efetiva no paradigma educacional em Administração.

Rodrigues (2006) aponta que a solução pode residir em um processo educacional crítico, que possibilite a consciência auto-reflexiva e aberta à realidade, capaz de observar o passado e o presente prejudicado, verificando seus defeitos e vantagens. “Nesta perspectiva, a sociedade poderia ser pensada em um devir que, mediado pela educação dirigida a uma autorreflexão crítica, o que evitaria a repetição da barbárie” (RODRIGUES, 2006, p. 62). Pode-se aqui fazer uma correlação com a redução sociológica proposta por Guerreiro Ramos (1989) que possibilita a atitude crítica e a libertação das amarras do pensamento, podendo assim ser um método a ser utilizado na educação que possibilite a consciência auto-reflexiva.

Kazanjian (2012), ao estudar um *curriculum* cosmopolita, verifica que, quando este estiver baseado na filosofia humanista, poderá contribuir nas discussões e possibilidades de resolução dos principais problemas do mundo. Conforme o autor, as ferramentas teóricas do humanismo possibilitam criticar as ideias e valores das sociedades ao redor do mundo. O humanismo, para Kazanjian não é apenas teórico ou acadêmico, mas é o engajamento no esforço humano pela liberdade de ser e crescer. Deste modo, a academia, embasada na educação humanista, permite que seus alunos tenham a responsabilidade de pensar criticamente sobre si mesmo e o mundo. O autor destaca que “a sociedade de pensadores críticos é a sociedade mais perigosa para o sistema de poder e de autoridade” (KAZANJIAN, 2012, p. 193). Assim, a perspectiva humanista permite refletir sobre a condição humana, de si mesmo e dos demais, e desenvolve a capacidade crítica, fator esse que gera resistências de diversos sistemas, em especial do poder vigente, pois à medida que as pessoas pensam e agem criticamente, a capacidade de manipulação destes é reduzida, o que confronta com o status das autoridades.

Na perspectiva da aprendizagem humanista, destacam-se as contribuições de Paulo Freire ao denunciar o domínio da educação bancária que, ao depositar conhecimentos nos educandos, anula ou minimiza o poder criador dos mesmos, estimulando a ingenuidade e não a criticidade (MOREIRA, 2014). A abordagem da pedagogia crítica de Freire objetiva a não-alienação do homem de estruturas de poder, dos oprimidos em relação aos seus opressores e

da cultura importada de países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento.

As ideias pedagógicas de Freire estão centradas no potencial humano para a criatividade e a liberdade de estruturas opressivas através da conscientização, que é "o processo pelo qual as pessoas alcançam uma consciência mais aprofundada de suas vidas e sua capacidade de transformar a realidade" (GERHARDT, 1996, p.449). Sua pedagogia tem como objetivo promover o reconhecimento de que a mudança pessoal e social é possível, alterando o modo como os indivíduos e a coletividade compreendem e agem politicamente no mundo (DALE e HYSLOP-MARGISON, 2010). A percepção crítica, de acordo com Freire (2013), permite aos homens intervir ativamente na realidade em busca de afirmação e satisfação, ao invés de serem conduzidos na esteira da mudança como um objeto das circunstâncias.

Não é possível refletir sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem (FREIRE, 2011). O núcleo fundamental que apoia a educação segundo Paulo Freire é de que o homem é um ser inacabado, é um ser em constante busca para ser mais. Esta é a base da educação. Se a vocação ontológica do homem é ser sujeito e não objeto, ele só pode desenvolvê-la enquanto estiver refletindo sobre suas condições espaço-temporais e enquanto estiver mergulhado nele de forma crítica. Assim, a educação deve integrar esta dimensão ontológica de ser capaz de formar cidadãos críticos. Quanto mais o homem reflete sobre sua própria situação, mais ele vai estar atento e comprometido com sua realidade, tornando-se um sujeito e não um espectador (FREIRE, 2011). A primeira condição para um ser humano exercer um ato comprometido é a sua capacidade de agir e pensar, e é essa capacidade de agir, operar e transformar a realidade de acordo com seus propósitos que faz do homem um ser da práxis (FREIRE, 2011). Corroborando, Zsolnai e Illes (2015) afirmam que o modelo atual de educação fornece a abundância de oportunidades para aprender a satisfazer a fome de dinheiro e de sucesso; no entanto, é preciso pesquisar e selecionar criticamente a orientação adequada quando se trata da busca de significado e propósito na vida.

Para formar a pessoa humana e para superar as crises que assolam a humanidade, Freire (1998) argumenta que deve-se retornar à ética. "O que faz homens e mulheres éticos é a sua capacidade de 'espiritualizar' o mundo, para torná-lo bonito ou feio. (...) Não é possível romper com um código de ética, a menos que a pessoa se tornou um ser ético" (FREIRE, 1998, p.53). A ética aliada à apreciação estética, e com o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição pode levar a curiosidade ingênua para uma atitude crítica (FREIRE, 1998).

Educadores têm uma contribuição especial para o nascimento de uma nova sociedade, através de atitudes críticas (FREIRE, 2013). Assim, o papel dos professores na pedagogia crítica é fundamental para Paulo Freire. A premissa indispensável para ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento (FREIRE, 1998). "O papel do educador não é 'encher' o educando com 'conhecimento', técnica ou outra forma. É, antes, a tentativa de avançar para uma nova maneira de pensar, tanto do educador e quanto do educando, através das relações dialógicas entre ambos" (FREIRE, 2013, p.109). Assim, através de um diálogo e problematização, educador e educando avançam em conjunto para desenvolver uma atitude crítica (FREIRE, 2013).

O que é fundamental na prática educativa dos professores é questionar a ideologia (FREIRE, 1998). Para este efeito, os alunos na pedagogia crítica devem ser sujeitos ativos. Para Freire (1998), aqueles que estão envolvidos na aprendizagem crítico sabem que os professores estão continuamente no processo de aquisição de novos conhecimentos e que o conhecimento não pode simplesmente ser transferido para os alunos. É necessária uma contínua transformação em que os alunos se tornam sujeitos autênticos da construção e reconstrução do que está sendo ensinado, lado a lado com os professores que são igualmente sujeitos desse processo.

Na prática educativa crítica, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1998). Então, a pedagogia crítica na educação em administração poderia ajudar a criar uma prática nas organizações, mais ética e responsável, contribuindo com o Desenvolvimento Sustentável futuro. "Pensar criticamente sobre a prática, de hoje ou ontem, possibilita a melhoria da prática de amanhã" (FREIRE, 1998, p.44). Em outras palavras, a prática de ensino crítico envolve um movimento dinâmico e dialética entre "fazer" e "refletir sobre o ato de fazer", fazendo uma relação contínua entre teoria e prática (FREIRE, 1998). Através de pedagogia crítica de Freire é possível refletir sobre um paradigma alternativo para educação em administração, permitindo aos futuros gestores ativos e críticos que sigam para uma gestão humanista e emancipadora.

Porém percebe-se que a criticidade na formação de administradores não é considerada pois os cursos de administração propõem o perfil do formando de modo coerente com a sociedade de mercado, de modo a adequar-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, (RODRIGUES, 2006). Em sua maioria os curso de administração são norteados pela racionalidade instrumental, influenciados pela ciência positivista, que é externa ao sujeito, e o ser humano, para o autor, não é produto de mercado, mas que possui sua qualidade intrínseca: a sua identidade, a sua humanidade.

A educação em administração, em geral, não tem considerado as dimensões humanas e, ao adotar e subjugar-se à racionalidade instrumental, responde ao modelo de empresa capitalista que aprisiona o trabalhador e que socialmente é excluído caso não produza riqueza (RODRIGUES, 2006). Moura (2012) identifica na formação acadêmica e profissional dos alunos de administração práticas imbricadas na racionalidade instrumental típica das organizações modernas, “extremamente reducionistas em sua instrumentalidade acerca do Homem e de suas relações sociais” (MOURA, 2012, p. 164).

O fato é que, ao se analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de administração de 2005, que estabelecem as competências e habilidades necessárias ao futuro administrador, percebe-se o quão distante se está de incorporar no ensino os princípios do humanismo e da sustentabilidade.

As DCN são (BRASIL, 2005):

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

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

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

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

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (DCN, 2005).

Evidencia-se, então, que nas políticas nacionais que direcionam o perfil do profissional de administração não se visualizam uma atuação mais abrangente do administrador, no sentido de ter uma visão mais complexa da realidade, e que possa ser agente para promover o desenvolvimento sustentável, independente da organização que atue e do cargo que ocupe. Porém, destaca-se que o Conselho Nacional de Educação Brasileiro (CNE) no ano de 2012 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reconhecendo a importância do papel da educação nas mudanças climáticas, na degradação da natureza, na redução da biodiversidade, nos riscos socioambientais locais e globais, destacando para as instituições de ensino superior que promovam sua gestão e ações de ensino, pesquisa e extensão guiadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental (BRASIL, 2012). De todo modo, as orientações permanecem gerais e não específicas aos cursos de administração.

Demajorovic e Silva (2012) averigam que cursos de administração privilegiam a formação do profissional da administração, direcionado a combinar recursos para atingir a máxima produtividade e lucratividade. Mesmo com a inserção de novas disciplinas e conteúdos, como responsabilidade social, ética nos negócios, entre outras, os cursos estão longe de promover uma efetiva e concreta educação para a sustentabilidade, argumentam os autores, reforçando o viés instrumental submetido à ideologia do paradigma social dominante. Estruturas interdisciplinares colaboram com a formação de profissionais que sejam orientados à sustentabilidade, afirmam os autores, em contrapartida ao processo individualizado de aprendizagem. Porém, Demajorovic e Silva (2012) verificam que nos cursos de administração a inserção de novos conteúdos, com variáveis ambientais e sociais, tem encontrado resistência, pois esses não vão de encontro aos critérios econômicos de negócios e ameaçam a competitividade empresarial. “Dessa forma, integrar a dimensão socioambiental se apresenta como uma ameaça ao paradigma tradicional dos negócios e da teoria administrativa” (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012, p. 42).

A proposta interdisciplinar e a reformulação dos métodos de ensino e aprendizagem são mais do que necessárias nos cursos de administração, de modo que o “conceito de sustentabilidade possa acompanhar, de forma reativa, a reformulação do discurso empresarial” (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012, p. 43). Tais propostas devem estar orientadas, segundo os autores, na visão sistêmica, holística em contrapartida à visão fragmentada da

realidade circunstante e, para tanto, o desafio da capacidade de diálogo deve ser superado para que o projeto possa ser concebido e implementado (DEMAJOROVIC, SILVA, 2012).

Amboni, Andrade, Lima e Muller (2012) fazem uma relação do paradigma tradicional e emergente (da complexidade) e seu reflexo nos cursos de graduação em administração. Destacam os autores que o paradigma tradicional é decorrente do modelo epistemológico radical-positivista, hegemônico no pensamento ocidental, com suas noções de “homogeneidade, unidimensionalidade, normatividade, sequencialidade, previsibilidade e disciplinaridade” (AMBONI et al., 2012, p. 306). A relação entre os paradigmas definida pelos autores é demonstrada no Quadro 04.

**Quadro 04: Os reflexos do paradigma tradicional e da complexidade na educação**

<b>Paradigma Tradicional</b>	<b>Paradigma Emergente</b>
Disciplinas estanques	Integração de assuntos
Sala de aula: linha de montagem	Domínio do processo
Aprendizagem como produto	Aprendizagem como processo
Professor só ensina	Professor ensina e aprende
Conhecimentos certos	Conhecimento mutável
Autoritarismo	Diálogo
Ênfase nas partes	Ênfase no todo
Aluno como ser passivo	Aluno como ser ativo

Fonte: AMBONI et al., (2012, p. 306).

Assim, percebe-se que no novo paradigma a educação é concebida de modo distinto, seja por meio da transmissão do conhecimento, das metodologias de ensino, da postura do docente e do discente, onde a construção do conhecimento não se determina exclusivamente sob uma determinada racionalidade. O conhecer, para Amboni et al. (2012, p. 323) é estabelecido em outros planos, considerando “as motivações mais profundas do docente; de seus desejos (inconscientes); de suas projeções pessoais; das suas identificações; e de sua trajetória pessoal, dentre outras”. Deste modo tem-se, num novo modo de ensinar, o papel fundamental da subjetividade do professor, daquele que tem a função de transmitir e facilitar o conhecimento ao aluno, onde o processo de ensino-aprendizagem propicia uma mudança nos sujeitos envolvidos, tendo em vista que, segundo Amboni et al., “a relação entre o sujeito e objeto propicia, tanto o “desvelamento” do objeto como o “desvelamento” do sujeito (2012, p. 323).

No que concerne os paradigmas que norteiam educação ambiental, inserida na educação para a sustentabilidade, Sauvé (1996) define três paradigmas: o paradigma racional, o paradigma humanista e o paradigma inventivo, estando relacionados respectivamente aos paradigmas socioculturais industrial, existencial e simbiosinérgico, conforme pode-se observar no quadro 05.

**Quadro 05: Tipologia dos paradigmas educacionais na educação ambiental**

PARADIGMA SÓCIO-CULTURAL	PARADIGMA EDUCACIONAL ASSOCIADO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS DE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
<b>Industrial: domínio da natureza e competição pela produtividade e crescimento</b>	Racional	Transmissão de conhecimento pré-determinado (principalmente de natureza científica e tecnológica)	Apresentações e demonstrações formais; abordagens modulares para formação
<b>Existencial: respeito pela natureza, em busca de harmonia e realização pessoal</b>	Humanista	Desenvolvimento ótimo de diversas dimensões do aprendiz; liberdade de aprender	Abordagem que converge para a educação para a natureza ou a educação de valores ambientais
<b>Simbiosinérgico: em direção à relação simbiótica entre seres humanos, sociedade e natureza</b>	Inventiva	Construção crítica do conhecimento para a transformação social; aprendizagem cooperativa	Educação ambiental basilar; educação ambiental de crítica social.

Fonte: SAUVÉ, 1996, p. 17

Percebe-se, a partir dos estudos de Sauvé, que para mudar o paradigma da educação são necessárias novas abordagens pedagógicas, que contribuem para a liberdade de aprendizagem e construção crítica do conhecimento e que a educação ambiental ainda se baseia principalmente no paradigma educacional racional, em especial pelas abordagens pedagógicas utilizadas. Assim, as formas de transmissão de conhecimento demonstram o paradigma educacional associado.

É necessário, segundo Rodrigues (2006), um paradigma alternativo educacional que conduza o indivíduo à cidadania, de modo que o administrador seja capaz de compreender além da dimensão econômica, das questões científicas, técnicas e sociais da produção, de modo a desempenhar uma gestão adequada e qualitativa, demonstrando flexibilidade intelectual e estar apto a lidar com situações diversas que fazem parte do cotidiano do administrador. E a nova base teórica pode estar baseada na racionalidade substantiva, de modo que se recupere a dimensão humana baseada na psique, de “uma racionalidade não

instrumental, baseada no agir comunicativo entre homens livres, de concepção emancipadora em relação à dominação técnica” (RODRIGUES, 2006, p. 89). Requer-se assim uma educação orientada à integralidade humana.

Diversas iniciativas foram estimuladas por órgãos internacionais, como a UNESCO, acerca de promover a educação integral do ser humano. Destacam-se o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI, coordenado por Jaques Delors (1998), que propunha a educação continuada ao longo da vida (*life long learning*) baseada no aprender a conhecer, fazer e ser; e os setes saberes necessários para a educação do futuro, proposto por Edgar Morin, saberes esses constituídos pela cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Tem-se, assim, na proposta de Morin (2000), uma visão de educação que vai além dos conteúdos e metodologias, mas os conhecimentos necessários ao homem, para que este conscientize seu papel na humanidade. Porém, Closs, Aramburu e Antunes (2009) verificam que os setes saberes sugeridos por Morin não são verificados nos cursos de graduação em administração, demonstrando que as propostas educacionais de instituições internacionais, como a UNESCO, permanecem no plano das ideias e distantes da prática. As autoras investigam a produção científica sobre o ensino de administração, se está alinhada aos princípios desenvolvidos por Morin, dos setes saberes necessários para a educação do futuro, baseados no paradigma da complexidade, tendo em vista a necessidade de um novo tipo de educação, que enfoque nas várias dimensões do ser humano e da sociedade.

Closs, Aramburu e Antunes (2009), ao analisarem 103 artigos, de 2002 a 2005, apresentados no Encontro Nacional de Pós-Graduação em administração, constatam que a maioria enfoca o ensino sob a perspectiva positivista e fragmentada, não contemplando as diversas dimensões humanas, sendo que uma minoria adota a perspectiva da complexidade como embasamento dos estudos, e em nenhum artigo foram encontrados os sete saberes necessários para a educação do futuro apontados por Morin.

As contribuições das pesquisas estudadas por Closs, Aramburu e Antunes (2009), no que concerne o ensino da administração, diz respeito à necessidade de maior integração curricular e interdisciplinar, envolvendo novas tendências, novas visões de mundo, ideologias diversas; falta de uma educação problematizadora, reflexiva e crítica; ênfase em aspectos técnicos e ausência de preocupação com valores e atitudes; avaliação vista como processo contínuo a serviço da aprendizagem; possibilidades proporcionadas pelo uso de novas tecnologias; necessidade de se rever o ensino-aprendizagem na formação gerencial,



repensando o papel do administrador, tendo em vista que um dos fatores para o progresso das organizações, conforme as autoras, está vinculado à capacidade de seus executivos pensarem como filósofos, uma administração que enfoque nas ideias, sendo que os egressos são excessivamente teóricos e não possuem visão geral e articulada da empresa.

Sobre o processo de formação do administrador, destacam-se, ainda, a necessidade de reformular projetos pedagógicos, de integrar a teoria à prática em sala de aula, estabelecer a inter-relação entre a tríplice hélice para uma educação ambiental; ensino e estágio direcionados conforme a realidade local, estadual e nacional; uso de metodologias mais centradas nos alunos e em suas diferenças individuais. Destaca-se ainda a grande influência do governo e legislação no ensino no direcionamento dos cursos de administração (CLOSS, ARAMBURU, ANTUNES, 2009).

Closs, Aramburu e Antunes (2009) sugerem ainda que novos temas e conhecimentos devam estar integrados ao ensino da administração, tais como a valorização da subjetividade; contextualização de informações que tragam sentido; resgate da importância da filosofia e da história, entre outras humanidades, como cultura e arte; reflexões sobre responsabilidade social e desenvolvimento sustentável; constância da incerteza; solidariedade, no sentido de gerar possibilidades de sobrevivência; ética. Conforme as autoras, é necessário buscar novos modelos e processos de ensino, que possibilitem a transformação do pensamento e o tratamento das dimensões ética, política, social e ambiental, envolvidas em um desenvolvimento efetivamente sustentável.

Nessa perspectiva, Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) ressaltam o importante papel que os educadores têm desempenhado na inserção da educação para a sustentabilidade, de modo a transformar o comportamento e os hábitos sociais dos alunos, bem como seus posicionamentos críticos frente à crise socioambiental, gerando uma atuação cidadã ambiental. Nessa nova educação, a sustentabilidade passa a ser o novo critério integrador, pautada pelo paradigma da complexidade, gerando valores coletivos e de solidariedade a partir das novas práticas educativas problematizadoras, centradas na capacidade crítica dos sujeitos, na mudança de valores e de visão de mundo, no pensamento complexo (JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011). Conforme os autores, as iniciativas desta nova proposta educacional ainda são recentes e incipientes, sendo necessárias a interação e a interdependência entre as disciplinas e, sobretudo, entre as pessoas, visando ao desenvolvimento de novas metodologias e da concretização da interdisciplinaridade.

Diversos movimentos internacionais foram iniciados, tendo em vista incentivar a educação para a sustentabilidade, como o programa fomentado pelas Nações Unidas

denominado de “Décadas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, iniciado em 2005 e com término para 2014; como a Declaração de Talloires, de 1990, realizada por gestores universitários, que firmam o compromisso com a sustentabilidade ambiental no ensino superior, seja em novas metodologias de ensino, na mudança das estruturas curriculares, seja nas relações com a sociedade, seja na pesquisa; como os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (*Principles for Responsible Management Education - PRME*) (JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011) que, em janeiro de 2014, foi assinada por 526 instituições de ensino de todo o mundo.

Os seis princípios compartilhados pelas instituições signatárias do PRME, ao redor do mundo, para a formação responsável dos gestores do futuro, são a seguir elencados: 1) Desenvolver as capacidades e habilidades dos estudantes para serem futuros geradores de valores sustentáveis nos negócios e na sociedade, e que trabalhem para uma economia global inclusiva e sustentável; 2) Incorporar, nas atividades acadêmicas e curriculares, os valores globais da responsabilidade social, tal qual definido por iniciativas internacionais, como o *Global Compact* das Nações Unidas; 3) Criar estruturas educacionais, materiais, processos e ambientes que possibilitem as experiências efetivas de aprendizagem para uma liderança responsável; 4) Engajar-se em pesquisas conceituais e empíricas que colaborem na compreensão sobre os papéis, dinâmicas e impacto das corporações na criação de valores sustentáveis sociais, ambientais e econômicos; 5) Interagir com os administradores das corporações empresariais para expandir o conhecimento de seus desafios em cumprir suas responsabilidades socioambientais e explorar esforços conjuntos para abordar tais desafios; 6) Facilitar e dar suporte ao diálogo e debate entre os educadores, estudantes, governos, consumidores, mídia, organizações de sociedade civil e outros grupos e *stakeholders* interessados nas questões críticas relacionadas à responsabilidade social e à sustentabilidade global (PRME, 2007).

Porém, destacam Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), a promoção da sustentabilidade na educação superior tem se confrontado com três principais desafios, sendo eles: um enfoque fragmentado para a sustentabilidade, não abrangendo a profundidade das dimensões da sustentabilidade ao acrescentar conteúdos nas disciplinas já existentes ou mesmo de iniciativas verdes no campus; resistências na implementação da interdisciplinaridade – condição fundamental para a educação da sustentabilidade –, seja por razões administrativas, seja pela postura de docentes de visão disciplinar; e, o terceiro reside no processo organizacional dentro das instituições, onde o ensino superior deve abordar a sustentabilidade de forma ampla e sistêmica, envolvendo toda a instituição e todos os *stakeholders*.

Em contrapartida às competências das Diretrizes Curriculares Nacionais dos formandos em administração, Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) referenciam as cinco competências para a educação do desenvolvimento sustentável de Tilbury e Wortman (apud JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011), sendo elas: 1. Perspectivas de futuro: Ser capaz de imaginar um mundo melhor. A premissa é que, se sabemos aonde queremos chegar, seremos mais capazes de trabalhar para chegarmos lá; 2. Pensamento crítico e reflexão: Aprender a questionar nossos atuais sistemas de crenças e reconhecer as hipóteses subjacentes em nosso conhecimento, nossas perspectivas e nossas opiniões. Habilidades de pensamento crítico podem ajudar as pessoas a aprender a examinar as estruturas econômicas, ambientais, sociais e culturais no contexto do desenvolvimento sustentável; 3. Pensamento sistêmico: Reconhecer as complexidades, ao procurar por ligações e sinergias, tentando encontrar soluções para os problemas; 4. Construção de parcerias: Promover o diálogo e a negociação, e aprender a trabalhar em equipe; 5. Participação nas tomadas de decisão: Empoderar pessoas (JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011).

É possível verificar as diferenças entre o perfil dos profissionais, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração e o perfil dos profissionais definidos pelos princípios norteadores da educação para a sustentabilidade de Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), evidenciando-se os vieses instrumental e substantivo de ambas as abordagens, respectivamente. A visão de longo prazo, o pensamento crítico em outras esferas além da organização, a visão sistêmica, a cooperação e sinergia, o empoderamento, são competências do profissional, apto a exercer em prol do desenvolvimento sustentável. Para Dale e Newman (2005), algumas habilidades são necessárias ao ator do desenvolvimento sustentável, habilidades essas de negociação, de lidar com atores de valores distintos, com *stakeholders* de objetivos não comuns, compreensão e respeito das diversidades culturais.

Segundo Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), o conceito de sustentabilidade tem sido transmitido nos cursos de administração por meio da introdução de novos cursos, como responsabilidade social corporativa, e de disciplinas específicas, geralmente norteadas pela obrigação moral, e a necessidade legal de adotar práticas sustentáveis, tendo em vista o viés imediatista do paradigma econômico. Assim, uma mudança radical de valores não será estabelecida, pois, como afirmam os autores, tanto os cursos de administração quanto as empresas que buscam estar na vanguarda da sustentabilidade adotam tais medidas como paliativas, de modo a responderem às pressões sociais, para construir suas imagens sustentáveis e, sobretudo, para que estejam aptas a operar do ponto de vista legal. “Ao menos na prática, a responsabilidade social das empresas se mostra ainda apenas reativa” (JACOBI,

RAUFFLET, ARRUDA, 2011, p. 36). Os autores acrescentam ainda que muito pouco tem sido feito para que os alunos repensem o sistema atual de produção, onde a sustentabilidade é entendida apenas como limite de recursos do planeta que influenciam na capacidade produtiva da organização. Visão limitante e limitadora da prática organizacional.

Jacobi e Beduschi Filho (2014) entendem que a inserção da sustentabilidade nos cursos de administração, além de ser uma necessidade premente, é uma oportunidade incrível de trabalho para os profissionais que atuarão nesse campo, ou seja, não se trata de formar um “missionário ou altruísta que será movido apenas por uma espécie de ‘vocação para fazer o bem para o planeta’ (...) é cada vez mais necessário ter profissionais preparados para enfrentar os desafios que as grandes mudanças em curso no mundo estão impondo às organizações”. Isto é, profissionais capazes de entender o contexto, de antecipar-se às contestações sociais que podem advir das atividades das organizações, a atitude reflexiva em torno da problemática ambiental, entre outras competências. Assim, é fundamental que instituições de ensino, docentes, alunos e organizações compreendam essa oportunidade emergente, de modo que a sustentabilidade seja incorporada de fato no ensino da administração (JACOBI, BEDUSCHI FILHO, 2014).

Para que se tenha uma nova visão e ensino da sustentabilidade nos cursos de administração, é necessário superar alguns obstáculos, sendo esses: de base disciplinar e de divisão de conhecimento; abordagens de ensino dominantes nas escolas de administração como os métodos de estudo de caso, que gera uma visão de curto prazo, e análise custo-benefício em contraposição à visão educacional mais inclusiva e participativa do desenvolvimento sustentável; o valor da sustentabilidade e o desafio de sua mensuração; o desafio da integração, do pensamento complexo em contrapartida ao pensamento linear (JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011). Gonçalves-Dias, Herrera e Souza Cruz (2013), por sua vez, afirmam que mudanças que visam a sustentabilidade requerem mais do que repensar o conteúdo dos currículos de ensino ou assinar acordos internacionais. Tais mudanças, segundo as autoras, “exigem das instituições compromissos mais profundos para se transformarem em comunidades-aprendizes que trabalham em prol da sustentabilidade” (GONÇALVES-DIAS, HERRERA, SOUZA CRUZ, 2013, p. 120).

Tendo em vista tantos desafios, é possível integrar a sustentabilidade no ensino dos cursos de administração? Gonçalves-Dias, Herrera e Souza Cruz (2013) sugerem a criação de uma agenda institucional às Instituições de Ensino Superior de modo que possam ensinar, aprender e atuar a sustentabilidade. Jacobi, Raufflet e Arruda. (2011) indicam alguns princípios para auxiliar a concretizar este desafio: a) princípio do pensamento sistêmico, onde

o ensino de conceitos de sustentabilidade deve fazer parte do currículo obrigatório e das atividades extracurriculares; b) princípio da interdisciplinaridade, unindo suas disciplinas através da educação sustentável, de modo a desenvolver a própria ciência; c) princípios dos pilares do desenvolvimento sustentável para a tomada de decisões – social, ambiental e econômica.

Emerge, como compreensão, a partir dos estudos aqui referenciados, que existem muitas barreiras para que a educação para a sustentabilidade possa vir a ser realidade nos cursos de administração, e verifica-se um entrave no aspecto cultural das relações internas às instituições de ensino, onde as disciplinas e, em especial de quem as leciona, possam construir um diálogo acerca da importância da sustentabilidade e da necessidade da convivência e inter-relação dos diversos saberes que estruturam o curso. Assim, a sustentabilidade não seria apenas um resultado dos processos educacionais, mas o próprio curso deveria agir de modo sustentável, seja em sua cultura, seja em suas relações, seja na visão de mundo dos que compõem seu corpo docente, técnico-administrativo e discente.

Para fortalecer as ideias da sustentabilidade nos cursos de administração, Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) sugerem quatro caminhos, a saber: a) da aprendizagem individual à aprendizagem coletiva a partir das comunidades de aprendizagem interdisciplinar; b) educação para a sustentabilidade na direção da aprendizagem social; c) integração do conhecimento, onde a sustentabilidade é tida como janela de oportunidades nos cursos de administração; d) ir além do treinamento gerencial e educar indivíduos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade. A educação para a sustentabilidade seria, então, para Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) um modo de ir além da formação estrita de gestores, proporcionando uma visão mais ampla de outras esferas sociais, educando os indivíduos para superarem seus papéis profissional e gerencial, tendo em vista os desafios organizacionais e humanos deste século.

Scott e Gough (2010) definem que o ponto chave da educação para o desenvolvimento sustentável é que este pode ser visto como uma educação para a cidadania, enquanto um processo de aprendizagem social que prepara para “um engajamento informado, de mente aberta e social com as questões existenciais principais atuais que podem ser experienciadas na família, na comunidade, no ambiente de trabalho; em todos os aspectos da aprendizagem ao longo da vida” (SCOTT, GOUGH, 2010, p. 3736).

Raufflet (2006), citado por Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013), define os paradigmas de gestão ambiental corporativa, identificando três níveis de inserção da noção de sustentabilidade nos cursos, programas e atividades curriculares. O primeiro deles atua no

nível dos cursos existentes ou novos cursos, com a inserção das temáticas ou material pedagógico como tópicos de sustentabilidade em disciplinas existentes. O segundo nível atua nos programas, havendo três opções: a opção de um ou mais cursos em programas existentes, a inserção de questões centrais da sustentabilidade em cursos existentes e, por fim, a reelaboração do programa com base nas reflexões trazidas pelo enfoque da sustentabilidade. O terceiro nível atua na reflexão pedagógica e ontológica, consistindo em uma visão mais ampla de sociedade e de formação, de modo a definir objetivos, programas e conteúdos em direção à sustentabilidade (GONÇALVES-DIAS, HERRERA, CRUZ, 2013).

Segundo as autoras, as instituições que se enquadram nos formatos mais tradicionais e disciplinares, com ênfase em conteúdos e não em processos de ensino-aprendizagem transformadores, estão classificadas no primeiro nível. Já as instituições que atuam no nível da filosofia da educação estão mais próximas do terceiro nível ao reconsiderar a epistemologia do ensino, cujos postulados aderem à visão da complexidade, e a ontologia de homem, a qual necessita de processos libertadores, transformadores e que promovam a autonomia (GONÇALVES-DIAS, HERRERA, CRUZ, 2013).

Parte-se assim para o estudo de alternativas pedagógicas que possam contribuir com a educação para a sustentabilidade, considerando a reformulação epistemológica e ontológica no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, identificou-se na abordagem da aprendizagem transformadora o referencial teórico que contribui na construção de novos caminhos para a educação para a sustentabilidade (BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013; LANGE, 2004).

Para Sterling (2011), no contexto de críticas condições sistêmicas de incerteza, complexidade e insustentabilidade, é necessário mudar os modos de pensar, de perceber e de fazer que conduzem a tais resultados, bem como rever o paradigma que embasa tais condições. Nesse panorama, é necessário rever os valores, o modo crítico de pensar e uma nova criatividade, e eis onde reside a contribuição da aprendizagem transformadora para Sterling (2011).

De acordo com Cranton e Taylor (2012), a aprendizagem transformadora sintetiza as suposições centrais associadas à educação de adultos, ou andragogia, e ao mesmo tempo diz respeito a transformação individual e social. Além disso, os princípios do humanismo, como a liberdade, a autonomia do homem, a boa natureza humana, o potencial para o crescimento e desenvolvimento, autorrealização, responsabilidade sobre si e sobre os outros, a possibilidade de fazer escolhas, são inerentes à aprendizagem transformadora (CRANTON, TAYLOR,

2012), o que corrobora com a possibilidade de se incluir a perspectiva humanista na educação para a sustentabilidade.

Blake, Sterling e Goodson (2013) verificam que aprendizagem transformadora auxilia nas mudanças individuais, organizacionais e sociais para práticas mais sustentáveis. No contexto atual dos desafios da sustentabilidade, aumenta o interesse em relação à aprendizagem transformadora que tem sido aplicada em instituições menores e mais ágeis, oferecendo um terreno mais fértil para inovações e transformações nas esferas individual, de negócios e comunitárias. Assim, tem-se um novo modo educacional, como contraproposta ao *mainstream* e modelo pedagógico corrente, visando, com novos métodos e ambientes, ser uma proposta de educação para a sustentabilidade futura.

Conforme Sterling (2011), as origens da aprendizagem transformadora não estão relacionadas com as mudanças necessárias no contexto atual, nem com a sustentabilidade, e devem-se ao educador de adultos Mezirow (1978; 2000), que verificou que em uma particular experiência de aprendizagem, o aprendiz se questiona acerca de seus hábitos de pensamento e suas suposições, gerando uma ampliação de consciência. Sterling (2011) define os níveis de conhecimento envolvidos no processo de aprendizagem, estando relacionados com diferentes níveis de consciência, conforme figura 05.

**Figura 05: Níveis de conhecimento**



Fonte: STERLING, (2011, p. 21)

Sterling (2011) entende que as dimensões mais profundas, nem sempre conscientes, informam e influenciam os modos de pensar e agir, sendo esse modelo representado pela figura 05, válido para o nível do conhecimento individual e do conhecimento cultural e coletivo. O mais importante da figura 05, segundo Sterling (2011), é que se compreende que a aprendizagem pode se dar em diversos níveis de conhecimento e sentido, sendo que a aprendizagem transformadora age nos níveis mais profundos do conhecimento.

A partir disso, pode-se refletir sobre a educação de nível superior, voltada exclusivamente para a formação profissional, para a inserção do indivíduo no mercado, sendo baseada, conforme Sterling (2011) afirma, na transmissão de informações, na aprendizagem das coisas e não sobre as crenças e visão de mundo dos alunos. Deste modo, os cursos de graduação, de modo geral, atuam no nível de conhecimento representado na ponta da figura 05, a ação, sendo porém necessário que atuem nos níveis de conhecimento mais profundos, e nisso a aprendizagem transformadora pode ser de auxílio efetivo.

Baseado nos estudos de Bateson (1972), Sterling relaciona os níveis de aprendizagem com a aprendizagem transformadora, conforme o quadro 06.

**Quadro 06: Níveis de aprendizagem**

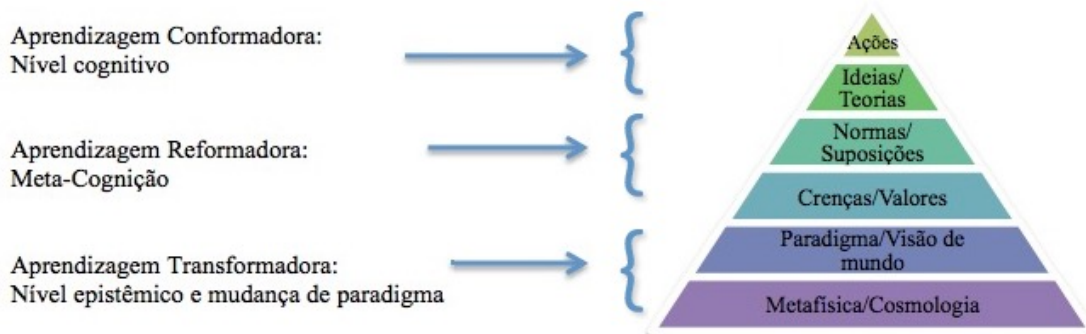
<b>ORDEM DA MUDANÇA / APRENDIZAGEM</b>	<b>LEVAM A:</b>	<b>PODE SER CHAMADO DE:</b>
Primeira ordem de mudança / Cognição	Eficácia/Eficiência	'Fazer melhor as coisas' Conformadora
Segunda ordem de mudança / Meta-Cognição	Examinando e mudando as suposições	'Fazer melhor as coisas' Reformadora
Terceira ordem de mudança / Aprendizagem epistêmica	Mudança de paradigma	'Ver as coisas de modo diferente' Transformadora

Fonte: STERLING (2011, p. 25)

O primeiro nível de aprendizagem não infere no sistema de valores e está relacionado ao mundo externo objetivo. O segundo nível de aprendizagem é mais desafiador e gera um exame crítico do aprendiz, e, se necessário, mudando suas crenças, valores e suposições, sendo, desta forma, considerado um nível mais profundo de aprendizagem. O terceiro nível de aprendizagem relaciona-se à aprendizagem epistêmica, que gera uma mudança da epistemologia e da forma operativa da pessoa de conhecer e pensar, gerando uma mudança da visão de mundo da pessoa e auxiliando a reconstruir o paradigma. Assim, para que haja uma mudança de visão de mundo, é necessária uma aprendizagem transformadora epistêmica. Sterling (2011) ressalta que os níveis são cumulativos, ou seja, a segunda ordem de aprendizagem muda o pensamento e a ação, enquanto a terceira ordem altera todos os níveis de conhecimento. A figura 06 demonstra a relação dos níveis de conhecimento e suas respectivas aprendizagens, conforme apontado por Sterling (2011).



**Figura 06: Níveis de conhecimento e suas respectivas aprendizagens**



Fonte: Elaborada pela autora com base em STERLING, 2011

A mudança de percepção de um nível ao outro é um processo difícil, afirma Sterling, que gera resistência no aprendiz, pois é um desafio mudar as próprias ideias, valores e significados, o que causa desconforto e dificuldade, mas também entusiasmo. A mudança epistêmica pode ser profundamente desconfortável, podendo gerar traumas para alguns pela experiência de crise, enquanto para outros pode gerar inspiração. O autor elenca uma série de transformações resultantes das mudanças de níveis de aprendizagem como maior ameaça às próprias crenças e ideias, gerando resistência, mais perturbação pelo estímulo do aprendizado e a emergência de uma nova ordem, maior reconstrução de sentido, maior engajamento do aprendiz e amplitude de resposta, aumento da flexibilidade de pensamento, aumento da ordem de consciência entre outros (STERLING, 2011).

Assim, a partir dos estudos de Sterling (2011), pode-se verificar a aprendizagem transformadora como necessária para a mudança do conhecimento epistemológico, permitindo a mudança da visão mundo e da importância dessa abordagem de aprendizagem nos cursos de administração visando a formação de gestores para o desenvolvimento sustentável futuro.

Central na aprendizagem transformadora é o questionamento crítico e reflexão sobre as próprias ações e crenças. Essencialmente, é um processo racional de que a própria visão de mundo é limitada e não se encaixa mais, sendo restrita para explicar novas experiências. "A aprendizagem transformadora ocorre quando esse processo nos leva a abrir o nosso quadro de referência, descartar um hábito mental, ver alternativas, e, assim, agir de forma diferente no mundo" (CRANTON e KING, 2003, p.32). Assim, a essência da aprendizagem transformadora é uma mudança fundamental na forma como as pessoas veem a si mesmas e o mundo.

Para Taylor (2010), autor que desenvolveu diversas pesquisas com Jack Mezirow, a aprendizagem transformadora possui seis elementos centrais sendo eles a experiência individual, a reflexão crítica, o diálogo, a orientação holística, a consciência do contexto e a prática autêntica, elementos esses que possuem uma inter-relação e interdependência. A experiência individual diz respeito à experiências anteriores dos alunos, bem como as experiências estimuladas pelos professores em aula e as reflexões resultantes desse processo. A reflexão crítica refere-se a questionar a integridade de suposições profundamente enraizadas da pessoa bem como crenças baseadas em experiências anteriores, refletindo-se sobre os conteúdos, o processo e as premissas na transformação dos significados. O diálogo é o meio essencial por meio do qual a transformação é promovida, sendo importante criar condições positivas para o diálogo produtivo bem como estar atento à natureza do diálogo, aos sentimentos, personalidades, atitudes e preferências dos aprendizes (TAYLOR, 2010).

A orientação holística no ensino, segundo Taylor (2010), encoraja o engajamento com outras formas de conhecimento: o afetivo e relacional, tendo em vista que um dos principais modos de transformação é pelo ver-sentir-mudar. Nesse sentido, Hansmann (2010) verifica que a aprendizagem sustentável deve gerar além da aprendizagem cognitiva, que está relacionada às capacidades intelectuais e de conhecimento, incluído o desenvolvimento das habilidades científico-tecnológicas, a aprendizagem afetiva, que se refere às atitudes e à organização do sistema de valores da pessoa que facilitam a decisão e comportamento sustentável. Shrivastava (2010) identifica a importância do desenvolvimento de paixão pela sustentabilidade por parte dos alunos, e tal sentimento pode ser ensinado através da pedagogia holística que integra física e emocionalmente – e até mesmo espiritualmente – a aprendizagem. Pode-se, assim, constatar a relação que existe entre o ensino da sustentabilidade, a aprendizagem transformadora, os princípios do humanismo, ao se incluir na aprendizagem a visão integral de homem, considerando as emoções, a espiritualidade, os aspectos cognitivos e afetivos humanos (LEVIN, 2011; MCCRATY, 2005; TAYLOR, 2010; SHRIVASTAVA, 2010; HANSMANN, 2010).

Outro elemento da aprendizagem transformadora, segundo Taylor (2010), é a consciência do contexto que diz respeito a se desenvolver um profunda apreciação e compreensão dos fatores pessoais e sociais que influenciam na aprendizagem transformadora tais como o entorno do ambiente de aprendizagem, a situação pessoal e profissional dos aprendizes e suas experiências anteriores, o contexto que está moldando a sociedade. Por fim, Taylor (2010) aponta a importância de se estabelecerem relações autênticas com os estudantes, ou seja, relações positivas, produtivas e de confiança, de modo a desenvolver o

vínculo afetivo que contribui com a aprendizagem transformadora, permitindo abertamente a troca de informações, discussões e questionamentos sem barreiras (TAYLOR, 2010).

Visando aprofundar a aplicação dessa abordagem pedagógica na educação para sustentabilidade, buscou-se em Blake, Sterling e Goodson (2013) o referencial acerca de um estudo de caso de uma instituição referência mundial no tema. Os autores analisam as práticas, metodologias alternativas e resultados pedagógicos aplicados no Schumacher College, uma pequena e renomada instituição de ensino localizada na região de Devon, Inglaterra, que utiliza-se da aprendizagem transformadora para avançar nas mudanças de seus aprendizes em direção à sustentabilidade. Os autores partem da indagação se o *mainstream* da educação superior tem preparado seus alunos com as capacidades e motivações adequadas para moldar e criar um futuro que seja autossustentado. “O papel do ensino superior em moldar líderes do amanhã e nutrir e equipar os graduandos a agirem em cenários futuros é indiscutivelmente uma das questões centrais que enfrenta o setor” (BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013, p. 5348).

Os estudos de Blake, Sterling e Goodson (2013) acerca da aprendizagem transformadora no Schumacher College verificaram ser fundamental o papel dos professores, de modo que construam um sistema de aprendizagem que possa encorajar uma mudança epistêmica a partir de uma investigação colaborativa. A dimensão social, coletiva e colaborativa é intrínseca na função docente na educação para a sustentabilidade. Melo, Brunstein e Godoy (2014) constatam que o educador possui a função de “capacitar os alunos para assumirem sua responsabilidade no exercício das atividades profissionais em comprometimento com um ideário coletivo”, ou seja, é no exercício de conduzir o aluno a pensar de modo crítico e reflexivo sobre o coletivo que se identifica a eficácia do educador da sustentabilidade (MELO, BRUNSTEIN, GODOY, 2014). Gerar a competência da cooperação, do coletivo é fundamental para alcançar a sustentabilidade, tendo em vista que as redes de relacionamentos, alianças, parcerias locais, regionais e globais resultam em sinergias para criar a massa crítica de conhecimento e poder que carece, para que os projetos e objetivos da sustentabilidade sejam atingidos (HANSMANN, 2010).

Além disso, a aprendizagem transformadora reside na mudança de visão das coisas, e a função dos educadores passa a ser de transformar a visão de mundo de seus aprendizes (BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013). As características de aprendizagem transformadora verificadas pelos pesquisadores foram: viver em comunidade e dinâmicas de grupo; diversidade de pedagogias; aprendizagem e co-criação; espaços para momentos de epifania, inspiração. A aprendizagem transformadora compreende a convivência no ambiente

educacional, fazendo com que os alunos vivam em comunidade durante curtos ou longos períodos de tempo, dependendo da duração do curso. Os “moradores” possuem seus deveres como a preparação dos alimentos e limpeza, jardinagem, lavar pratos, e sobretudo manifestam um ambiente em que compartilham as mesmas ideias. Os alunos manifestam ainda a sensação de segurança ao viverem em comunidade. O tamanho dos grupos também influencia na aprendizagem transformadora, pois quanto maior for o grupo, mais fracos serão os laços, os vínculos entre os participantes (BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013).

Os aspectos-chave identificados na *survey* desenvolvida por Blake, Sterling e Goodson (2013) acerca de viver em comunidade são que a vida comunal influencia profundamente o potencial transformador das experiências dos participantes da aprendizagem; que as dinâmicas e tamanhos do grupo são centrais; que gerenciar a dinâmica do grupo e o tamanho do mesmo são um desafio para os professores e para o desenho curricular. Segundo Garrity (2012), é o convívio em comunidade que permite o desenvolvimento do capital social e a construção de laços mais fortes, corroborando desse modo para as soluções de sustentabilidade ao enfatizar a equidade e justiça social, bem como qualidade de vida para todos os seres humanos (GARRITY, 2012). Assim, percebe-se a importância da vida em comunidade no processo de aprendizagem pois proporciona relações humanas mais sólidas, novas relações sociais, a compreensão de novos valores, os quais não são apenas transmitidos no processo didático tradicional em sala de aula, mas, sobretudo pelo meio vivencial, experiencial.

A respeito da diversidade de pedagogias, uma abordagem multimétodos é utilizada pela Schumacher College, objetivando criar uma aprendizagem reflexiva, profunda e transformações pessoais, sendo algumas metodologias consideradas tradicionais ou “antiquadas”, segundo relato dos entrevistados, e outras alternativas ao *mainstream*. Entre as metodologias pedagógicas adotadas estão trabalho de campo e uso do ambiente externo, questionamentos e discussões, palestras, apresentações, trabalho de grupo, trabalho experiencial, apoios audiovisuais, atividades de arte e artesanato, materiais impressos, jogos/simulações, investigações individuais, teatro e trabalhos corporais (BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013). Acerca das metodologias e processos de ensino-aprendizagem para a sustentabilidade, Hansmann (2010) também verifica a importância de se realizar atividades de educação ambiental externas, de modo que os aprendizes experienciem a natureza, reforcem seus laços emotivos com a natureza e aumentem a consciência acerca dos problemas ambientais. Estudos de caso transdisciplinares também são citados pelo autor, prática a ser considerada na aprendizagem para a sustentabilidade, além de fomentar redes.

Outra característica da aprendizagem transformadora é a participação e co-criação de todos os membros do processo ensino e aprendizagem, distanciando-se do modelo tradicional, onde apenas o professor ensina. Hansmann (2010) também identifica que a aprendizagem para a sustentabilidade deva ser um processo participativo, onde exista a discussão entre professores e alunos acerca dos objetivos e do plano de atividades. Segundo Blake, Sterling e Goodson (2013), para facilitar a experiência de aprendizagem transformadora é necessário um esforço colaborativo, que requer um grande suporte da organização em que é oferecido, ou seja, não é um esforço localizado ou individual, e não funcionaria em instituições que adotam o modelo tradicional em sua prática e cultura. Além disso, entende-se também que a aprendizagem transformadora pode levar os educadores a áreas de “risco”, pois pode-se deparar com situações desconhecidas, ou seja, não é um espaço de trabalho neutro, mas sim desafiador (BLAKE, STERLING, GOODSON 2013).

E, por fim, a característica de proporcionar espaços para momentos de epifania é verificada na Schumacher College, pois muitos alunos tiveram experiências intensas e profundas na instituição, e definitivamente mudaram suas relações com a sociedade e com o mundo natural, e esta mudança é atribuída às abordagens pedagógicas empregadas. Além disso, Blake, Sterling e Goodson (2013) compreenderam que alguns tutores oferecem uma abordagem radical e participativa que ultrapassaram as fronteiras do modo tradicional de ensino e aprendizagem.

Lange (2004), ao investigar a aprendizagem transformadora, verifica que essa permite que os participantes estabeleçam uma relação crítica com a cultura dominante e com as relações sociais alienadas, corroborando assim com a perspectiva crítica de Paulo Freire, e permitindo que os alunos abracem novos valores relacionados ao conceito de sustentabilidade, transformando suas visões de mundo, hábitos mentais e relações sociais. Segundo Lange (2004), esta aprendizagem não é apenas um processo epistemológico que envolve a mudança de visão de mundo e de pensar, mas é também um processo ontológico, onde os participantes expandem o sentido do próprio *self*, de identidade e mudam sua posição de ser no mundo, estabelecendo um novo modo de relação com sua realidade material, social e ambiental, tornando-se cidadãos ativos e envolvidos com a responsabilidade social.

Buscou-se, a seguir, sintetizar os principais elementos constituintes da aprendizagem transformadora, sendo demonstrado no quadro 07 as dimensões necessárias para que esta abordagem pedagógica possa se viabilizar e auxiliar na educação para o desenvolvimento sustentável futuro.

**Quadro 07: Elementos da Aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro**

<b>ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA</b>
<b>Educação de adultos, ou Andragogia</b> <b>Princípios do humanismo são inerentes à aprendizagem transformadora</b> <b>Transformação individual e social</b> <b>Rever valores</b> <b>Pensamento crítico e Ampliação de consciência</b> <b>Criatividade</b> <b>Atua nos níveis mais profundos do conhecimento</b> <b>Papel fundamental dos professores</b> <b>Mudança de visão de mundo</b> <b>Viver em comunidade</b> <b>Dinâmicas e tamanhos do grupo são centrais</b> <b>Abordagem multimétodos (trabalho de campo e uso do ambiente externo, questionamentos e discussões, palestras, apresentações, trabalho de grupo, trabalho experiencial, apoios audiovisuais, atividades de arte e artesanato, materiais impressos, jogos/simulações, investigações individuais, teatro e trabalhos corporais, estudos de caso transdisciplinares)</b> <b>Participação e co-criação de todos os membros do processo ensino e aprendizagem</b> <b>Pode levar os educadores a áreas de “risco” em virtude de situações desconhecidas</b> <b>Espaços para momentos de epifania</b> <b>Abordagem participativa, colaborativa e exploradora</b> <b>Processo epistemológico (envolve a mudança de visão de mundo e de pensar) e ontológico (os participantes expandem o sentido do próprio <i>self</i> e mudam sua posição de ser no mundo)</b> <b>Experiência individual, a reflexão crítica, o diálogo, a orientação holística, a consciência do contexto e a prática autêntica</b> <b>Aprendizagem cognitiva e afetiva</b> <b>Aprendizagem experiencial e vivencial</b> <b>Mudança de relação com a sociedade e o mundo natural</b>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Blake, Sterling, Goodson (2013), Sterling (2011), Lange (2004), Taylor (2010), Cranton e Taylor (2012)

Percebe-se que a aprendizagem transformadora é possível, a partir de um novo sistema pedagógico, com novas práticas, metodologias, abordagens, ambientes de aprendizagem e, também, professores *open minded* para serem agentes desta transformação educacional. A questão que emerge para Blake, Sterling e Goodson (2013) é o quanto desses elementos da aprendizagem transformadora poderão ser aplicados e reproduzidos no *mainstream* da educação superior, tendo em vista que a Schumacher College é uma escola de formação livre, voltada para a sustentabilidade. Ou seja, para que a educação superior possa ser um meio para auxiliar a transformar a visão de mundo de seus alunos, a fim de que sejam profissionais e cidadãos norteados para o pensamento e ação sustentável, é necessária uma reforma da educação como um todo, em seus processos, estruturas, metodologias, e abertura dos docentes-discente-corpo técnico para novos modos de educar.

São muitos os desafios para que a educação *standard* incorpore a aprendizagem

transformadora em seus diversos níveis, seja na graduação e pós-graduação, sendo que o desenvolvimento sustentável é tema central para que haja um repensar do sistema educacional. E, segundo Blake, Sterling e Goodson (2013), iniciativas inovadoras e pioneiras como da Schumacher College tem um papel central na definição e teste de novas propostas, pesquisas e metodologias, para que outras instituições possam depois se inspirar e seguir seus modelos transformadores. Sterling afirma que “idealmente, a aprendizagem transformadora requer uma resposta de todo sistema, valorizando uma abordagem participativa, colaborativa e exploradora para desenhar a metodologia da aprendizagem” (STERLING, 2011, p. 5370), e o quão distante esta abordagem está de ser aplicada nos modelos educacionais *mainstream* permanece uma interrogativa, conclui o autor.

Melo, Brunstein e Godoy (2014) pesquisam, à luz da aprendizagem transformadora, diferentes atividades didático-pedagógicas, nacionais e internacionais, e identificam elementos centrais comuns entre as experiências investigadas orientadas à sustentabilidade. O primeiro elemento comum é o fato de possuírem experiências didáticas que não se limitam a uma aprendizagem técnica, mas promovem uma ressignificação da atuação do administrador e sua emancipação. Além disso, tais iniciativas educacionais possuem em comum o fato de provocar nos alunos a reflexão sobre seu papel social e sobre a expectativa social em relação ao administrador. A aprendizagem transformadora pode ser observada ainda, segundo as autoras, na mudança de visão dos alunos, nas novas compreensões e na consciência que desenvolvem a respeito do papel das organizações para a sustentabilidade, bem como a relação das organizações com os níveis de insustentabilidade que o planeta afronta (MELO, BRUNSTEIN, GODOY, 2014).

Entende-se, assim, que a aprendizagem transformadora pode ser uma abordagem para analisar diferentes iniciativas de educação para a sustentabilidade, inclusive se essas iniciativas estiverem inseridas em instituições de ensino tradicionais. O fato é que tais iniciativas pedagógicas demonstram ir além do paradigma tradicional de educação, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do educando para além das competências técnicas, sensibilizando-o para a dimensão coletiva e social e contribuindo com uma mudança na visão de mundo e uma consciência mais crítica dos alunos sobre o papel das organizações e a sustentabilidade (MELO, BRUNSTEIN, GODOY, 2014).

Deste modo, a aprendizagem transformadora é uma abordagem pedagógica que pode ser inserida em diferentes contextos educacionais, tradicionais ou não-tradicionais, e que possibilita desenvolver integralmente o aluno, ao se considerar as dimensões humanas como emoções, espiritualidade, coletividade. Tem-se, assim, uma aprendizagem que pode

corroborar com os multiníveis da sustentabilidade, considerando as relações indivíduo-organização-sociedade-planeta. Para Hansmann (2010), a educação para o desenvolvimento sustentável inclui a aprendizagem formal, não-formal e informal nos multiníveis individual, grupal, organizacional, social, indo ao encontro dos estudos de McCraty (2011), que verifica a inter-relação entre indivíduo e ambiente por meio de uma relação de coerência individual-social-global, e de McGuire et al. (2006), que constataram a influência dos valores dos indivíduos na organização e na sociedade.

Assim, o desenvolvimento sustentável futuro seria o resultado de uma nova coerência multinível individual-organizacional-social-global, sendo necessário uma educação para o desenvolvimento sustentável em administração que contemple esse níveis, incluindo as dimensões epistêmicas e ontológicas conforme verificado na aprendizagem transformadora de Sterling (2011), Taylor (2010) e Blake, Sterling e Goodson (2013). Entende-se, então, ser necessária uma aprendizagem transformadora multinível sustentável.

#### 4.3 APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA MULTINÍVEL SUSTENTÁVEL

Visando desenvolver gestores e administradores para o desenvolvimento sustentável futuro, faz-se necessária uma nova educação que englobe tanto a nova epistemologia da administração e uma nova compreensão de homem. Neste subcapítulo, unificam-se as abordagens teóricas centrais da presente pesquisa visando sintetizar o quanto visto até então, e conduzir a um framework teórico da aprendizagem transformadora multinível sustentável, que corroborou com o direcionamento na pesquisa de campo. Para tanto, retomam-se as discussões sobre paradigma e visão de desenvolvimento sustentável. O quadro 08 integra as pesquisas de Hopwood, Mellor e O'Brien (2005) acerca das visões do desenvolvimento sustentável (status quo, reforma, transformação), com os estudos de Sauvée (1996) sobre o paradigma sociocultural e educacional associado (industrial, existencial, simbiosinérgico; racional, humanista, inventiva), os estudos de Sterling (2011) sobre os níveis de aprendizagem (cognição, meta-cognição, epistêmica) e de Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013) acerca do nível epistêmico e ontológico, acrescentados dos estudos de Morin (2010) (complexidade), visando contribuir para responder os objetivos desta pesquisa.



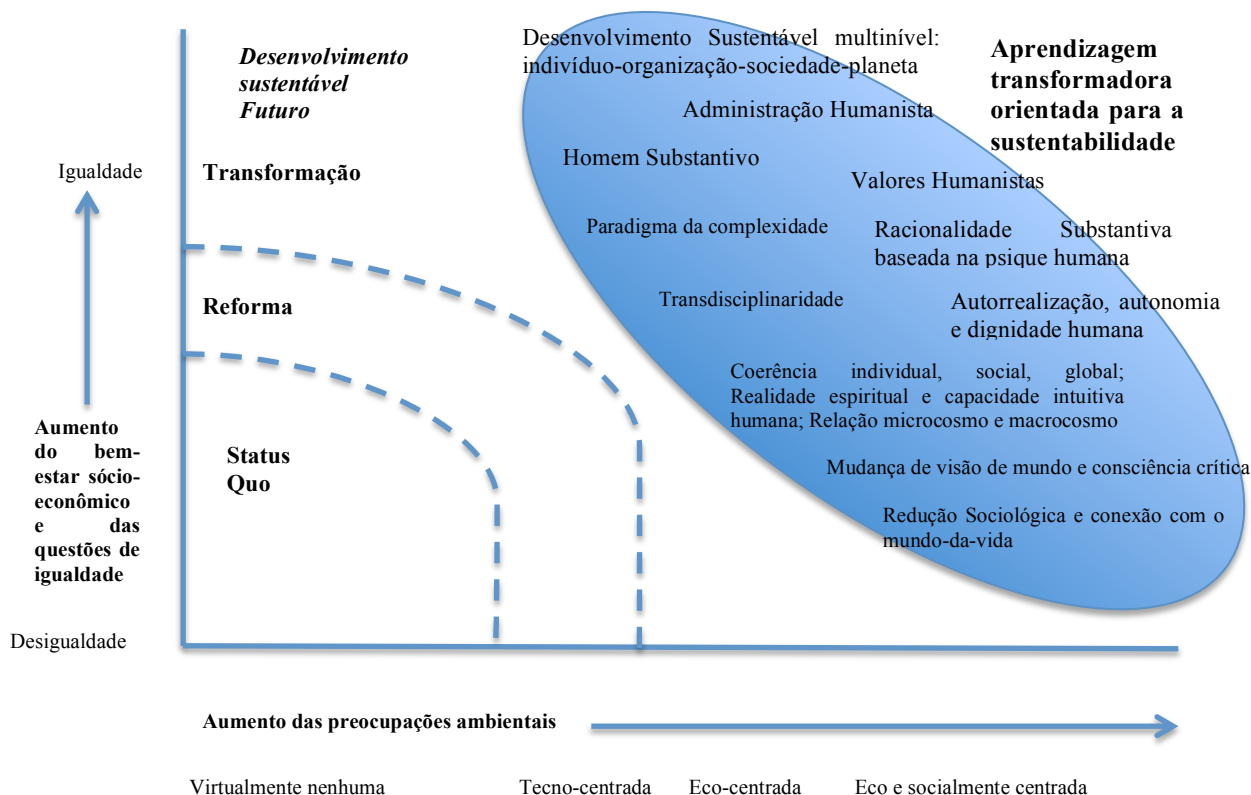
**Quadro 08: Paradigma, visão sobre desenvolvimento sustentável e respectivas abordagens educacionais e níveis de aprendizagem**

<b>PARADIGMA SOCIOCULTURAL</b>	<b>VISÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL</b>	<b>PARADIGMA EDUCACIONAL ASSOCIADO</b>	<b>NÍVEIS DE APRENDIZAGEM</b>
<b>Industrial: domínio da natureza e competição pela produtividade e crescimento</b>	Status Quo	Racional	Cognição (ênfase nos conteúdos)
<b>Existencial: respeito pela natureza, em busca de harmonia e realização pessoal</b>	Reforma	Humanista	Meta-cognição
<b>Simbiosinérgico: em direção à relação simbiótica entre seres humanos, sociedade e natureza</b>	Transformação	Inventiva	Epistêmica
<b>Complexidade: conexão partes e totalidade, transdisciplinaridade, resgate da uniduidade do humano (homem e natureza), do pensamento complexo e a integração do conhecimento</b>	Desenvolvimento Sustentável Futuro	Humanismo Integral, Complexidade	Epistêmico e ontológico (atua no nível da filosofia da educação, processos libertadores, transformadores e que promovam a autonomia)

Fonte: Baseado em Sauvée (1996), Hopwood, Mellor e O'Brien (2005), Sterling (2011), Morin (2010), Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013)

É no paradigma sociocultural da complexidade onde se insere esta pesquisa, a partir de um paradigma educacional humanista, integral e complexo, que integre os níveis de aprendizagem epistêmico e ontológico, visando o desenvolvimento sustentável futuro. Esta nova visão de Desenvolvimento Sustentável futuro, vai além das visões de desenvolvimento sustentável de Hopwood, Mellor e O'Brien (2005) – status quo, reforma, transformação –, inserindo-se no paradigma da complexidade, integrando a visão de dignidade humana e de visão integral de mundo (EGMOND e VRIES, 2011), a partir de uma aprendizagem transformadora orientada para a sustentabilidade, representada pela figura 07.

**Figura 07: Mudança de paradigma nas visões sobre desenvolvimento sustentável**



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Hopwood, Mellor e O'Brien., 2005.

A mudança da centralidade econômico-financeira ou de mercado na busca de um desenvolvimento sustentável com maior equilíbrio entre as dimensões, ou mesmo, com predominância das dimensões ambientais e sociais, remete para mudanças transformadoras, baseadas em uma ontologia que permita uma nova epistemologia, para indivíduos, organizações e sociedade, sendo a aprendizagem transformadora central nesse processo de mudança para formar novos valores, nova racionalidade, um novo modelo de homem e uma nova prática para as organizações.

A perspectiva analítica de Grisales (2008) embasa as compreensões epistemológica (ad intra) e ontológica (ad extra) da administração, visando uma humanização e emancipação do homem na empresa e na sociedade. A perspectiva *ad intra* permite um repensar epistemológico do corpo de conhecimentos da administração, enquanto crítica ao domínio do paradigma positivista na gestão, e a perspectiva *ad extra* insere-se na compreensão de homem. Ao considerar essas duas perspectivas, segundo o autor, “se poderiam gerar

mecanismos concretos de ação emancipadora que, em último tempo, influenciem tanto no modo como são formados os administradores como os demais profissionais e atores sociais” (GRISALES, 2008, p. 13).

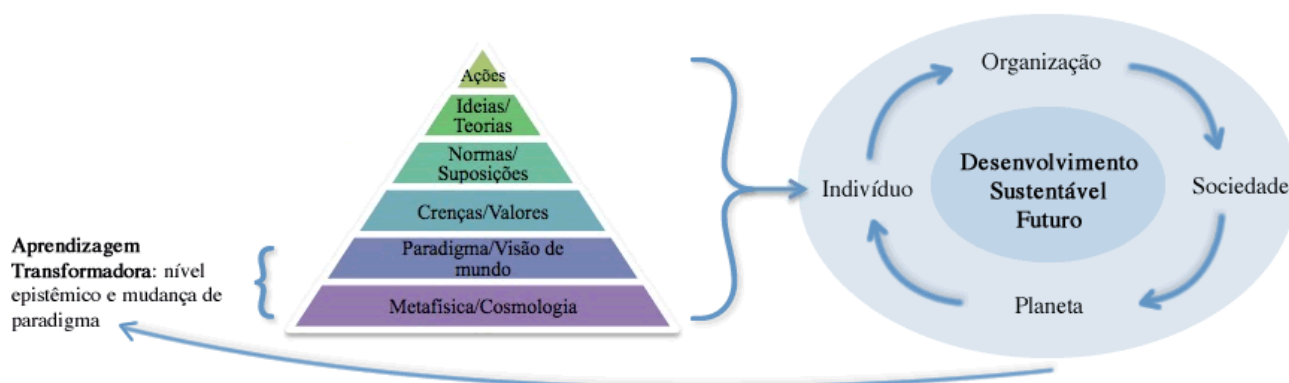
A dimensão ontológica diz respeito a uma compreensão integral de homem, considerando suas realidades matéria e espírito. Levin (2011), McCraty (2011) e McCraty et al. (2005) ampliam o entendimento de homem, no sentido de considerar sua realidade espiritual e sua capacidade intuitiva de conectar-se com informações que fazem parte de uma realidade maior. Nessa direção, Pira e Gillin (2006) verificam que o melhor modo de representar o sentido da espiritualidade e seu papel na vida das pessoas é a interconectividade. Levin (2011) sugere unir todas as dimensões humanas, matéria e espírito, razão e emoção, para resolver problemas complexos, possibilitando uma nova prática nas organizações, inserindo-se de modo mais amplo no contexto da sustentabilidade, a qual requer um novo modo de compreensão de homem e de sua relação com a natureza.

No que concerne a dimensão epistemológica, tem-se os valores humanistas que reforçam a dimensão social do desenvolvimento sustentável, aliados a uma compreensão integral de homem, baseados em um novo paradigma e visão de mundo, de modo a nortear novas práticas nas organizações. Desenvolver a sustentabilidade social é propedêutico à consciência ambiental, pois aborda a satisfação das necessidades básicas, tangíveis humanas, e as necessidades menos tangíveis como educação, equidade e justiça, sendo que, a partir disso, espera-se que benefícios positivos ambientais venham a surgir (VALLANCE, PERKINS, DIXON, 2011).

A partir das perspectivas ontológica e epistemológica, tem-se uma nova forma de compreender e contribuir com o desenvolvimento sustentável futuro. McGraty et al (2005) verifica que a coerência individual, que diz respeito ao equilíbrio entre as dimensões física-mental-emocional-espiritual, influi na coerência social e global. Corroborando com essa perspectiva, McGuire et al. (2006) constataram a influência dos valores dos indivíduos na organização e na sociedade, ampliando assim a perspectiva multiníveis para indivíduo-organização-sociedade-planeta (MCGUIRE et al, 2006; MCCRATY et al, 2005). Nessa perspectiva, o desenvolvimento sustentável futuro seria o resultado de uma nova coerência individual-organizacional-social-global. Para se atingir essa coerência, requer-se uma educação que atue nos níveis mais profundos de aprendizagem e nesse sentido a aprendizagem transformadora pode ser útil ao agir no nível epistêmico do conhecimento, conforme Sterling (2001) e Blake, Sterling, Goodson (2013), permitindo a partir da mudança de paradigma e de visão de mundo, a formação de um novo perfil de administrador e novas

práticas organizacionais. A figura 08 representa a aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro.

**Figura 08: Aprendizagem Transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro**



FONTE: Elaborado pela autora

Compreende-se assim, ao se inferir em uma mudança paradigmática e de visão de mundo por meio da aprendizagem transformadora, que pode-se desenvolver o indivíduo e estabelecer novas relações multiníveis indivíduo-organização-sociedade-planeta, níveis esses que estão em constante interação, de modo a promover o desenvolvimento sustentável futuro. Também pode-se observar que o desenvolvimento sustentável futuro orienta a aprendizagem transformadora por meio dos valores que o influenciam tais como bem-estar, espiritualidade, ética nos negócios, dignidade, altruísmo, respeito à diversidade, como indica o quadro 03 com os valores humanistas para o desenvolvimento sustentável futuro.

Pode-se, assim, responder teoricamente ao primeiro objetivo específico de pesquisa que diz respeito às dimensões da aprendizagem transformadora. A primeira dimensão é epistêmica, que infere no nível mais profundo de conhecimento, ou seja, a mudança de visão de mundo e paradigmática (STERLING, 2011). A segunda dimensão diz respeito aos elementos da aprendizagem transformadora do ponto de vista prático-didático-metodológico, ou seja, os caminhos que conduzem ao desenvolvimento discente (BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013; STERLING, 2011; LANGE, 2004; TAYLOR, 2010; CRANTON E TAYLOR, 2012). A terceira dimensão diz respeito ao modelo de homem (BINA e VAZ, 2011; GUERREIRO RAMOS, 1981, 1989; MURTAZA, 2011; MORIN, 2007a), o perfil de egresso que a aprendizagem transformadora desenvolve visando o desenvolvimento

sustentável futuro. Na figura 09 pode-se melhor visualizar as dimensões da aprendizagem transformadora.

**Figura 09: Dimensões da Aprendizagem Transformadora**



Fonte: elaborado pela autora

Visando unificar as teorias estudadas e corroborando com o segundo objetivo específico desta pesquisa, elaborou-se um *framework* integrativo para o Desenvolvimento Sustentável futuro, representando pela figura 10. Nesse *framework* tem-se a possibilidade de visualizar os multiníveis indivíduo-organização-sociedade-planeta, correlacionados às dimensões do desenvolvimento sustentável econômico, social e ambiental, acrescidos da dimensão humana. A visão de desenvolvimento sustentável *status quo*, direcionada pelo paradigma cartesiano, poderá atingir o desenvolvimento sustentável futuro e estabelecer novas relações multiníveis por meio da aprendizagem transformadora orientada para a sustentabilidade, conduzida por um novo paradigma, da complexidade, com novas compreensões epistemológicas e ontológicas da administração, aprendizagem essa que é objetivo central desta pesquisa.

**Figura 10: Framework dos multiníveis do desenvolvimento sustentável e a mudança de paradigma a partir da Aprendizagem Transformadora orientada para a sustentabilidade**

**PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

<b>Indivíduo (Humano)</b>	<b>Organização (Econômico)</b>	<b>Sociedade (Social)</b>	<b>Planeta (Ambiental)</b>
Homem Substantivo; Racionalidade Substantiva baseada na psique humana, intuição; Valor autorrealização; Dimensão física/material/explicita: cérebro e coração; Dimensão Metafísica/espiritual/implícita: mente e espírito; Homem integral, corpo e alma; Visão do todo, orientado por valores e dignidade humana; Coerência indivíduo-sociedade-global	Fenômeno social: ação humana conjunta; Processos e comportamento: cooperação, incluyente, democrático, crítico; Tomada de decisão racional-intuitiva; Parceiros: stakeholders; Economia da sabedoria; Longo Prazo; Lucro é um meio para atingir um propósito	Nós; Valor: Ser; Altruísmo, engajamento, desejo de servir, solidariedade; Bem-estar coletivo; Partes e todo; Local, regional; Distribuída; Responsabilidade social, moral-ética; Unidade social; Governo participativo; Atitude metódica: redução sociológica; Humanismo como dimensão social do D.S.	Coexistência; Recursos limitados; Diversidade sistemas de produção; Biodiversidade como bem da humanidade; Interconectividade homem e natureza; Emoção, simpatia com a natureza, a qual serve de inspiração e criatividade

**DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO**

**Desenvolvimento Sustentável**

**Aprendizagem transformadora orientada para a sustentabilidade**

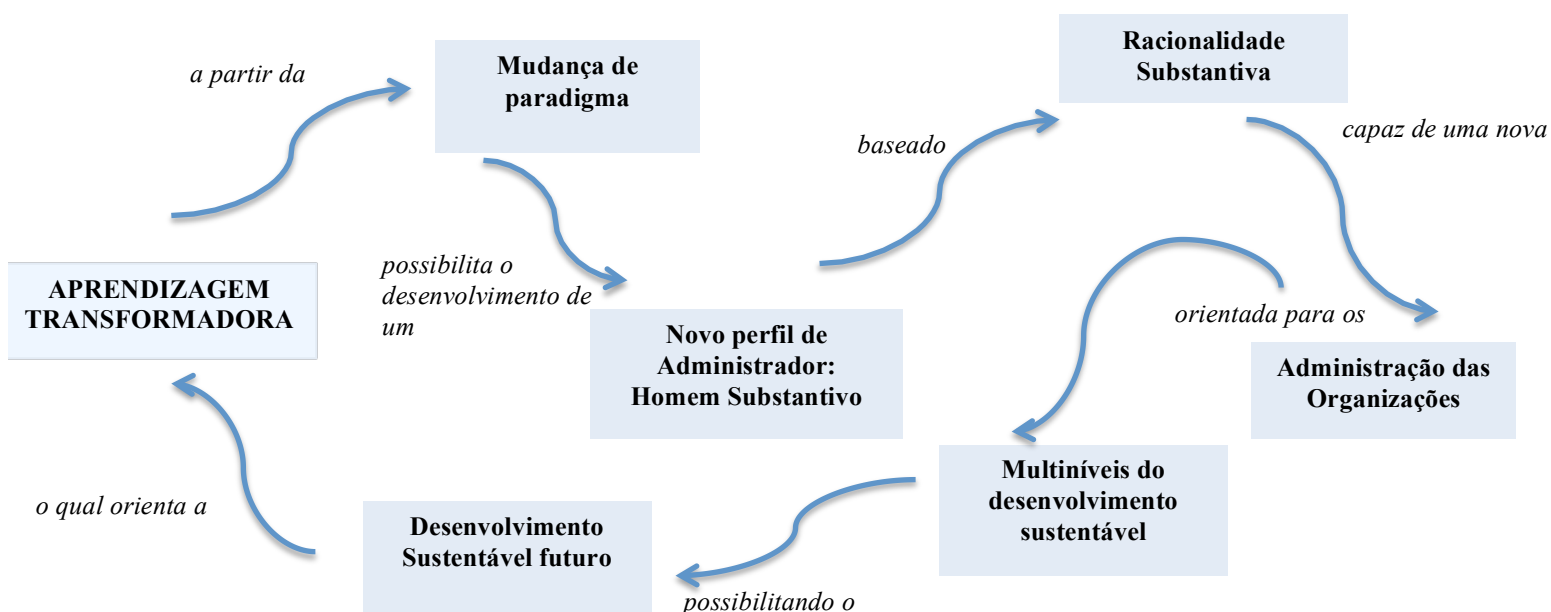
**STATUS QUO**

Modelo de homem: <i>homo economicus, faber</i> , reativo, operacional; Racionalidade Instrumental, limitada; Valor autointeresse; Homem unidimensional racional; Visão fragmentada, superficial, unilateral de mundo	Lucro máximo, eficiência, produtividade; Processos e comportamento: especialização, hierarquia, homem = recurso, competitividade, mercado; Tomada de decisão racional; Parceiros: <i>shareholders</i> e consumidores; Capitalismo; Curto prazo; Lucro é o fim; “Humanismo” como ferramenta instrumental do homem e aumento do lucro	Eu; Valor Ter; Egoísmo; Bem-estar individual, baseado no consumo; Parte; Concentrada; Responsabilidade econômico-financeira; Fragmentação e inequidade social; Redução do papel do governo; Atitude metódica quantitativa	Cisão homem e natureza; Exploração, natureza como objeto, recurso; Recursos Ilimitados; Padronização sistemas produtivos; Propriedade privada da biodiversidade
<b>Indivíduo (Humano)</b>	<b>Organização (Econômico)</b>	<b>Sociedade (Social)</b>	<b>Planeta (Ambiental)</b>

**PARADIGMA CARTESIANO**

Percebe-se, assim, que a aprendizagem transformadora orientada para a sustentabilidade é orientada por seis principais temas: a mudança de paradigma, o desenvolvimento de um novo perfil de administrador, aqui denominado de homem substantivo, a racionalidade substantiva, a administração das organizações, os multiníveis do desenvolvimento sustentável e o Desenvolvimento Sustentável futuro. Assim, a aprendizagem transformadora é o elemento originário da relação entre esses temas, conforme pode-se visualizar na figura 11. Para o desenvolvimento sustentável futuro requer-se de uma aprendizagem transformadora, que possibilite a abertura a abordagens transdisciplinares, holísticas, complexas, que resgate uma administração multinível, baseada em valores humanistas e permita ao homem conceber suas dimensões integrais.

**Figura 11: Mapa conceitual da Aprendizagem Transformadora ao Desenvolvimento Sustentável futuro**



Fonte: elaborado pela autora

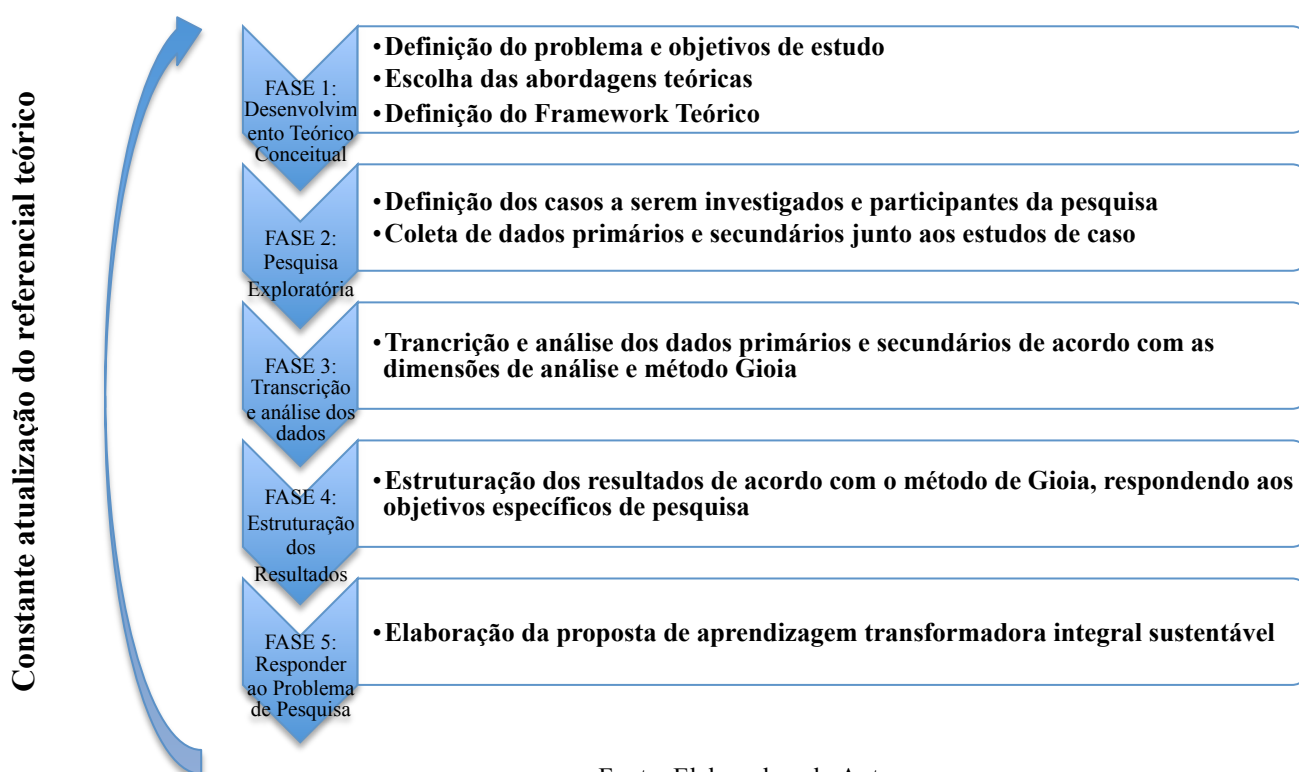
Visualiza-se na figura 11 uma relação intrínseca entre a aprendizagem transformadora e o desenvolvimento sustentável futuro, onde ambos se influenciam. A partir dessas reflexões e compreensões teóricas, a pesquisa direcionou-se a investigar, à luz da aprendizagem transformadora, atividades de ensino em escolas de gestão, no Brasil e exterior, que possuem práticas diferenciadas para o desenvolvimento discente orientadas à sustentabilidade, visando responder aos objetivos de pesquisa. Definem-se, então, os caminhos realizados nesse processo investigativo, que a seguir serão detalhados na metodologia de pesquisa.

## 5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta a metodologia e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Todavia, antes de abordar detalhadamente a metodologia, objetivando uma melhor visualização das etapas seguidas, descreve-se na figura 12 o desenho da pesquisa. Esta pesquisa foi dividida em cinco fases, visando organizar o processo da pesquisa. A primeira fase diz respeito ao desenvolvimento teórico-conceitual, definindo-se o problema e objetivos de pesquisa, e a escolha das abordagens teóricas. A segunda fase diz respeito à etapa exploratória e pesquisa empírica, onde foram coletados os dados primários da pesquisa, por meio das entrevistas semiestruturadas e a observação participante junto aos casos investigados, e os dados secundários coletados por meio da análise documental.

Na terceira fase, os dados primários e secundários foram transcritos e analisados de acordo com as dimensões de análise e o método Gioia. A quarta fase refere-se à estruturação dos resultados de acordo com o método Gioia, respondendo aos objetivos específicos de pesquisa. Por fim, a quinta fase diz respeito à elaboração da proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, objetivo geral deste estudo. Importante ressaltar que paralelamente a todas estas fases, a revisão da literatura foi continuamente atualizada.

Figura 12: Desenho de Pesquisa



Fonte: Elaborada pela Autora



A seguir especifica-se a metodologia dessa pesquisa, iniciando pelo posicionamento epistemológico e tipo de pesquisa. Logo após, são apresentados os estudos de casos investigados, os instrumentos de coletas de dados utilizados em campo e as técnicas de análise de dados, seguidos do planejamento de pesquisa.

## 5.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO E TIPO DE PESQUISA

Os métodos quantitativos, ainda dominantes nas pesquisas científicas, podem não mais ser suficientes à ciência da administração, demonstrando indícios da necessidade de propor e repensar novos métodos, teorias e compreensões do campo em modos distintos do que aqueles que imperaram pela racionalidade científica. Segundo Gioia, Corley e Hamilton (2012), estudar processos de construção social implica que o pesquisador foque mais nos meios pelos quais os membros da organização passam – no quesito de construir e entender sua experiência – e menos no número ou frequência das ocorrências mensuráveis.

Serva, Dias e Alperstedt (2010) verificam que a maioria das pesquisas em administração, mesmo que tenham identificado a necessidade de explicar o fenômeno organizacional de modo mais complexo, permanece dentro dos padrões tradicionais de orientação positivista, sendo que os pesquisadores permanecem reféns da linguagem dos jogos de poder, institucionalizado e legitimado há anos, direcionando, assim, o conhecimento no campo.

Quando se propõe estabelecer uma pesquisa cuja abordagem visa superar a racionalidade positivista que predomina ainda no contexto das ciências sociais aplicadas, a escolha do quadro de referência metodológico deve estar coerente com os objetivos e com as escolhas epistemológicas do autor. E, ao assumir a epistemologia que embasa a pesquisa, o pesquisador demonstra sua visão de mundo, pois, conforme Silva (2006, p. 267): “o pesquisador está implicitamente assumindo uma ontologia, uma epistemologia e uma suposição sobre a natureza humana, que representa uma forma de ver o mundo”.

O quadro epistemológico em que se situa a pesquisa seguiu os mesmos pressupostos da escolha teórica, que demanda uma investigação aprofundada qualitativa em contrapartida à quantificação do paradigma científico predominante. Morin (2010) indica a necessidade da ampliação da pesquisa de âmbito qualitativo, visando compreender, em maior profundidade, os fenômenos humano e social. Sendo assim, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa de abordagem qualitativa se justifica, conforme Triviños (1994), ao propiciar um maior aprofundamento do fenômeno investigado, das ações, dos princípios e das crenças, que orientam a análise da realidade concreta da pesquisa em questão. Raupp e Beuren (2003) definem o estudo quantitativo mais superficial quando comparado ao estudo qualitativo, sendo que esta última destaca características não evidenciadas no estudo quantitativo.

A escolha pela abordagem qualitativa deu-se por colocar o pesquisador em contato direto com o objeto investigado, tendo em vista que esta modalidade de pesquisa permite uma aproximação direta e prolongada do pesquisador com o ambiente e situação vivenciada, e “a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto” (BICUDO, 1997, p. 54).

Vieira (2006) define a pesquisa qualitativa como aquela que analisa os dados de modo qualitativo e caracterizando-se, de modo geral, por não utilizar métodos estatísticos, o que não significa que sejam especulações subjetivas. Apesar da subjetividade existente nas investigações qualitativas, isso não significa que não possam ser estabelecidos procedimentos científicos, ressalta o autor. Destaca-se a importância da compreensão sobre a subjetividade do pesquisador, que requer uma vigilância epistemológica, verificando constantemente a ética da pesquisa para o êxito da investigação, sem distorção dos dados. Hair Jr, Babin, Money, Samouel (2005) destacam que a subjetividade não torna a pesquisa não-científica, sendo que os pesquisadores qualitativos avaliam a concordância inter-observador, avaliando pontos comuns entre os dados qualitativos. Os autores ressaltam que a subjetividade torna-se um ponto fraco quando se tenta generalizar conclusões com base na opinião de um único pesquisador.

Uma importante característica da pesquisa qualitativa, segundo Vieira (2006), é que esta oferece descrições ricas e bem fundamentadas, auxiliando o pesquisador a avançar em relação às concepções iniciais ou mesmo a revisar sua estrutura teórica, oportunizando, assim, um maior grau de flexibilidade ao pesquisador de adequar a estrutura teórica ao estudo do fenômeno organizacional e administrativo (VIEIRA, 2006).

Para Hair Jr et al. (2005), os dados qualitativos são mais úteis para descobertas acerca do tema investigado, oferecem informações aprofundadas e maior compreensão sobre algumas características, e possibilita a descoberta de motivações e valores ocultos. O entrevistador é ativo e deve ser altamente capacitado; utiliza técnicas de coleta de dados menos estruturadas, que exigem interpretação subjetiva; pouca preocupação com a

representatividade, trabalhando com amostras pequenas (de 1 a 50 participantes), com resultados subjetivos.

A tipologia da presente pesquisa caracteriza-se por ser de cunho exploratório, pois, segundo Raupp e Beuren (2003) pode-se conhecer com maior profundidade o tema investigado e aprofundar conceitos dos temas ainda não contemplados de modo satisfatório em estudos anteriores. Assim, “explorar um assunto significa reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas” (RAUPP, BEUREN, 2003, p. 81). Para tal aprofundamento, os estudos de caso representam a estratégia preferencial quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001).

## 5.2 CASOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para responder aos objetivos dessa pesquisa, utilizou-se do estudo de caso para aprofundar o conhecimento no campo. “O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas” (YIN, 2001, p. 27). O estudo de caso consiste em um dos tipos mais árduos de pesquisa, pois “envolve sessões intensivas de treinamento, desenvolver e aprimorar protocolos de estudo de caso e conduzir um estudo-piloto” (YIN, 2001, p. 79).

Tal pesquisa precisa ser realizada por um pesquisador já experiente, pois, assim, ele saberá como se proteger de procedimentos tendenciosos e aproveitar oportunidades, visto que o estudo de caso não segue uma rotina. Consiste em interpretar respostas, e fazer boas perguntas; conhecer profundamente o conteúdo das questões feitas; ouvir sem se deixar enganar por ideologias e preconceitos; não ser parcial a respeito de noções preconcebidas; e, por fim, consiste na capacidade de adaptação às situações (YIN, 2001).

Ao compor o relatório de um estudo de caso, seja oral ou escrito, o pesquisador deve obedecer a etapas semelhantes durante o processo de composição: identificar o público almejado para o relatório, desenvolver uma estrutura de composição e adotar certos procedimentos (como pedir para pessoas informadas revisarem o estudo de caso do qual foram objeto de estudo) (YIN, 2001).

A etapa inicial de seleção dos casos baseou-se em entrevistas com acadêmicos brasileiros especialistas e atuantes na área de educação e sustentabilidade em cursos de

administração, que sugeriram as iniciativas educacionais e as Instituições de Ensino Superior no Brasil e no exterior que integram a sustentabilidade na educação de administradores/gestores e que desenvolvem práticas que podem corroborar com a construção de uma proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável.

A escolha de especialistas da área apoiou-se em Quivy e Campenhoudt (1988) ao afirmarem que os interlocutores válidos para realizar uma entrevista são os docentes, investigadores e especialistas na área de investigação, ou seja, aqueles que conhecem o tema e têm experiência de investigação; testemunhas privilegiadas, isto é, aqueles que pela sua posição, cargo e responsabilidades possuem um bom conhecimento do problema; e, por fim, o público potencial, o cliente final a quem se dedica o estudo.

Dois renomados especialistas no tema de educação e sustentabilidade foram entrevistados, um presencialmente e outro por Skype, sendo um deles professor junto à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisador do CNPq, doutor em Economia e Meio Ambiente pela Universität Gesamthochschule Kassel, Alemanha. E ainda, entrevistou-se uma professora do curso de Gestão Ambiental da Universidade de São Paulo (USP), doutora em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), doutora em Ciência Ambiental pela USP, e diretora da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade.

Tais especialistas sugeriram algumas iniciativas que se destacam no Brasil no que diz respeito ao tema educação e sustentabilidade, sendo que buscou-se investigar os cursos mais diferenciados que têm se destacado na formação de gestores e futuros gestores para a sustentabilidade, que são colocadas em prática há um período razoável de tempo e que já manifestam resultados na formação dos jovens e nas empresas em que os alunos trabalham.

Como referencial teórico que contribuiu com a escolha dos estudos de caso, utilizou-se da pesquisa de Melo, Brunstein e Godoy (2014) que identificaram características fundamentais do ensino para a sustentabilidade sob a ótica da aprendizagem transformadora. Entre as características pode-se citar: ir além do paradigma tradicional de educação, buscando desenvolver o aluno integralmente para além das competências técnicas; sensibilização do aluno para a dimensão coletiva e social; mudança na visão de mundo; consciência crítica dos alunos sobre o papel das organizações e a sustentabilidade (MELO, BRUNSTEIN, GODOY, 2014).

Além disso, os casos escolhidos demonstram ter identificado a oportunidade de formação de profissionais para a sustentabilidade, assim como apontam Jacobi e Beduschi Filho (2014) que entendem que a inserção da sustentabilidade nos cursos de administração,

além de ser uma necessidade premente, é uma oportunidade de trabalho para os profissionais que atuarão nesse campo. Isto é, profissionais capazes de entender o contexto, de antecipar-se às contestações sociais que podem advir das atividades das organizações, a atitude reflexiva em torno da problemática ambiental, entre outras competências (JACOBI, BEDUSCHI FILHO, 2014).

Optou-se por escolher, dentro das opções sugeridas pelos especialistas, casos de ensino para a sustentabilidade inseridos em diferentes níveis e graus de desenvolvimento discente, ou seja, iniciativas que estivessem inseridas em cursos de graduação e pós-graduação, visando identificar as diferenças entre as propostas educacionais e os níveis de formação, bem como o reflexo dessa formação na atuação profissional dos alunos, em especial dos que cursam MBA e atuam em organizações. Optou-se ainda escolher casos de ensino inseridos em instituições privada e pública, de modo a enriquecer a análise dos dados e verificar as possíveis diferenças que existem entre tais casos.

Após as entrevistas com os especialistas, realizou-se pesquisa no site dos cursos para aprofundar o conhecimento sobre os mesmos e, após, contactou-se os coordenadores de curso para verificar a disponibilidade de se realizar a pesquisa de campo. A partir disso pode-se definir os cursos de educação para a sustentabilidade como estudos de caso dessa pesquisa. No nível de graduação, optou-se pela disciplina eletiva Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) da Fundação Getúlio Vargas, ofertada para os cursos de Administração e Economia, que tem se destacado no desenvolvimento discente para a sustentabilidade bem como nas metodologias utilizadas. No nível de pós-graduação, optou-se pelo MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade do Laboratório de Sustentabilidade (LASSU), vinculado ao Departamento de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais (PCS) da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), que tem formado gestores de diferentes áreas para a sustentabilidade.

Além desses dois campos investigados no Brasil, a pesquisadora teve oportunidade de realizar seu estágio doutoral no Canadá, junto a HEC Montreal, que possui uma iniciativa de formação de alunos para a sustentabilidade denominada Campus Internacional. Tal iniciativa foi escolhida como um dos campos de pesquisa pela razão de ser um curso ofertado à alunos da graduação e pós-graduação, sendo que os alunos provêm tanto do mestrado quanto do MBA, e, também, pela possibilidade de ver as diferenças na formação para a sustentabilidade entre um país desenvolvido e um país em desenvolvimento. Posteriormente os casos estudados serão maiormente detalhados e aprofundados.

Após a seleção dos estudos de casos, partiu-se para a definição dos participantes de pesquisa. Para selecionar os participantes da pesquisa, utilizou-se das orientações de Godoi e Mattos (2006), que afirmam que tal seleção deve considerar que os escolhidos sejam capazes de revelar as informações que se pretende investigar e, portanto, a escolha daqueles que de fato vivenciam aquela realidade. Assim, definiu-se como participantes de pesquisa os coordenadores, professores, alunos e parceiros envolvidos diretamente com os cursos investigados, sendo que em cada caso os participantes variavam dependendo do formato do curso.

Considerou-se ainda, na seleção dos participantes de pesquisa, a conveniência, acessibilidade e a saturação ou redundância das informações obtidas pelos entrevistados (GODOI, MATTOS, 2006). Entendeu-se fundamental a disponibilidade e abertura, por parte dos sujeitos, em participar livremente da pesquisa, desde que se comprometam em revelar, com o máximo grau de honestidade, o seu pensamento, quando forem indagados. Godoi e Mattos (2006) lembram que é fundamental a disponibilidade do entrevistado em revelar as informações.

Os participantes de pesquisa do estudo de caso Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) da Fundação Getúlio Vargas foram o coordenador e professor da disciplina, 03 ex-alunas, 03 parceiros e 01 colaboradora do FIS, totalizando em oito entrevistas. Os participantes da pesquisa são denominados de F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7 e F8. O entrevistado F1 é o coordenador do FIS e dos programas da GVces, e doutor em administração pública pela FGV.

A entrevistada F2 é ex-aluna do FIS 7, graduanda em Economia. Fez parte da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Fundação Getúlio Vargas (ITCP), coordenando o Banco de Negócios. Atualmente, trabalha no GVces e é voluntária na ONG TETO. A entrevistada F3 é ex-aluna do FIS 1 e graduada e mestre em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas. Trabalha na GV Service em um projeto para a construção de indicadores de monitoramento da hidrelétrica de Belo Monte. A entrevistada F4 é ex-aluna do FIS 2, formada em Administração de Empresas pela FGV. Hoje, é pesquisadora no GVces. A entrevistada F5 é colaboradora do GVces e auxilia na organização dos encontros do FIS.

A entrevistada F6 trabalha com as áreas de negócio do Itaú, sendo gerente de Sustentabilidade, Educação Financeira e Riscos e Oportunidades Socioambientais. A F7 é assessora da superintendência de sustentabilidade do Itaú, sendo responsável pela agenda de relacionamento, *report* e engajamento. O entrevistado F8 é biólogo e atua no departamento da

gerência geral de Sustentabilidade corporativa e Legados da Águas da Votorantim, então parceiro do FIS9.

Os participantes de pesquisa do estudo de caso MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade do Laboratório de Sustentabilidade (LASSU) da USP foram a coordenadora do curso, dois professores e parceiros do curso e três ex-alunas totalizando seis entrevistados. Mantendo o seu anonimato, são denominados de U1, U2, U3, U4, U5 e U6. A entrevistada U1 é engenheira eletrônica com especialização em redes de computadores, mestrado e doutorado em engenharia elétrica, além de MBA em Administração e Negócios pelo MIT. É professora da USP desde 1988 e consultora de empresas de tecnologia. Auxiliou a criar o laboratório de Arquitetura de Redes de Computadores (LARC) USP e o CEDIR, e é coordenadora do LASSU. A entrevistada U2 é membro fundadora e professora do LASSU. Sua primeira graduação é pedagogia, e a segunda, administração, cuja linha de pesquisa é o meio ambiente. Tem mestrado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP, doutorado em Administração pela FGV e em ciência ambiental pela USP. Também foi executiva e trabalhou em instituições de ensino privadas. O entrevistado U3 é professor do MBA e diretor de sustentabilidade do grupo Duratex. É graduado em Tecnologia da Informação e trabalhou por mais de 20 anos em empresa de TI nas áreas de apoio e infraestrutura.

A entrevistada U4 é egressa do MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade. É formada em fisioterapia, com especialização em fisioterapia hospitalar. Trabalhou no Hospital das Clínicas e, hoje, atua no Hospital do Câncer no setor de pesquisas e no Comitê de Sustentabilidade. A entrevistada U5 também é aluna egressa do MBA da LASSU e trabalha com internet há mais de 20 anos. É sócia proprietária da Agência Web, uma empresa com 40 funcionários que trabalha com aplicativos para a Web, e foi uma das primeiras empresas de Internet do Brasil. É graduada em pedagogia, letras e administração e tem MBA pela FEA. Por fim, a entrevistada U6 é graduada em sistemas de informação, e é responsável pela área de tecnologia educacional do Colégio Miguel de Cervantes.

Os participantes de pesquisa do estudo de caso Campus Internacional da HEC Montreal foram os dois coordenadores e professores do curso e quatro ex-alunos, respectivamente denominados de H1, H2, H3, H4, H5 e H6. A entrevistada H1 é a coordenadora que criou o Campus Internacional Brasil. Possui graduação em ciências da computação e em história, mestrado e doutorado em administração, e atualmente atua como professora titular na HEC Montreal, além de professora associada da Fundação Getúlio

Vargas. O entrevistado H2 é também coordenador do curso e professor da HEC Montreal. Tem graduação em administração de empresas, e mestrado em administração de empresas com foco em estratégias competitivas e inovação tecnológica. Seu doutorado em *cotutelle de thèse* (dupla titulação) em administração de empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em *Science de Gestion* pela Université Jean Moulin Lyon III, França.

O terceiro entrevistado, H3, é ex-aluno da turma de 2011. Originário da França, o estudante veio para a HEC em 2006 e tem graduação em administração de negócios e especialização em gestão de recursos humanos e mestrado em desenvolvimento organizacional. Trabalha com projetos de equidade salarial e interessa-se por desenvolvimento sustentável. A quarta entrevistada, H4, originária de Montreal, é ex-aluna da edição do campus de 2011. Ela é bacharela em comunicação e tem mestrado em marketing. Trabalha com pesquisa de marketing. A entrevistada H5 é originária da França. Aliou estudos de marketing e relações internacionais para entrar no mercado, e fez intercâmbio de seis meses em Hong Kong, e participou do campus na edição de 2012. O entrevistado H6 tem bacharelado em Gestão de Operações e Logística. Trabalha como fornecedor na área de construção civil e participou do campus no ano de 2013. As entrevistas de H3, H4, H5 e H6 foram realizadas em francês, e posteriormente transcritas e traduzidas para o português. Para melhor visualização dos participantes de pesquisa dos três estudos de caso, descreve-se no quadro 09 a caracterização dos mesmos.

**Quadro 09: Caracterização dos Participantes da Pesquisa**

LASSU – USP Curso MBA	Participante de Pesquisa	Coleta de dados Local e período	Relação com o curso	Profissão
	U1	Entrevista presencial LASSU/USP junho 2014	Coordenadora, fundadora e professora	Professora USP e consultora
	U2	Entrevista presencial FEA/USP junho 2014	Professora sustentabilidade e membro fundadora	Professora USP
	U3	Entrevista presencial ITAUSA agosto 2014	Professor gestão da sustentabilidade e TI e parceiro institucional	Gerente de sustentabilidade grupo Duratex
	U4	Entrevista presencial LASSU/USP junho 2014	Aluna egressa Turma 2	Setor de pesquisas e Comitê de Sustentabilidade Hospital do Câncer-SP
	U5	Entrevista presencial Av. Paulista junho 2014	Aluna egressa Turma 2	Sócia diretora Agência Web
	U6	Entrevista presencial Colégio Miguel de Cervantes junho 2014	Aluna egressa Turma 1	Gestora de tecnologia educacional colégio Miguel de Cervantes



<b>FGV – SP Disciplina FIS</b>	<b>Participante de Pesquisa</b>	<b>Coleta de dados Local e período</b>	<b>Relação com o curso</b>	<b>Profissão</b>
	F1	Entrevista presencial FGV junho 2014	Coordenador do FIS e GVces	Professor e consultor
	F2	Entrevista presencial Sede GVces agosto 2014	Aluna egressa FIS7	Estudante economia Colaboradora GVces Voluntária ONG
	F3	Entrevista presencial Sede GVces agosto 2014	Aluna egressa FIS 1	Colaboradora GVces
	F4	Entrevista Skype agosto 2014	Aluna egressa FIS 2	Pesquisadora GVces
	F5	Entrevista presencial Sede GVces agosto 2014	Colaboradora FIS	Colaboradora GVces
	F6	Entrevista sede ITAU SP fevereiro 2015	Parceira FIS	Gerente de Sustentabilidade, Educação Financeira e Riscos e Oportunidades Socioambientais ITAU
	F7	Entrevista sede ITAU SP fevereiro 2015	Parceira FIS	Assessora da superintendência de sustentabilidade do Itaú
	F8	Entrevista presencial FGV SP agosto 2014	Parceiro FIS 9	Gestor Legados das águas grupo Votorantim
<b>HEC Montreal</b>	<b>Participante de Pesquisa</b>	<b>Coleta de dados Local e período</b>	<b>Relação com o curso</b>	<b>Profissão</b>
	H1	Entrevista HEC/Montreal dezembro 2014	Coordenadora, fundadora e professora	Professora titular HEC Montreal e professora associada da FGV
	H2	Entrevista HEC/Montreal outubro 2014	Coordenador e professor	Professor HEC Montreal
	H3	Entrevista HEC/Montreal novembro 2014	Aluno egresso turma 2011	Projetos de equidade salarial
	H4	Entrevista HEC/Montreal outubro 2014	Aluna egressa turma 2011	Pesquisa em marketing
	H5	Entrevista HEC/Montreal outubro 2014	Aluna egressa turma 2012	Gestão de projetos na Écotech Québec
	H6	Entrevista HEC/Montreal outubro 2014	Aluno egresso turma 2013	Fornecedor na área de construção civil
<b>Total de entrevistados</b>	<b>20</b>			

Fonte: elaborado pela autora

Definidos os estudos de caso bem como os participantes da pesquisa, parte-se para a descrição dos instrumentos de coleta de dados.

### 5.3 COLETA DE DADOS

Os dados coletados nessa pesquisa classificam-se em dados primários e secundários. Os dados primários foram obtidos por meio de entrevistas e observação participante. Conforme Godoi e Mattos (2006), existem três tipos de entrevista na pesquisa qualitativa: a) entrevista conversacional livre em torno de um tema; b) entrevista baseada em um roteiro, contudo com a flexibilidade de adequação durante a entrevista; c) entrevista padronizada aberta. Definiu-se, nesta pesquisa, como instrumento de coleta de dados, a entrevista baseada em um roteiro, sendo assim denominada de entrevista semiestruturada. Hair Jr et al. (2005) pontuam que esta modalidade de entrevista semiestruturada, apesar de ter uma estrutura e orientações gerais, permite flexibilidade ao pesquisador que pode fazer perguntas durante a entrevista que não foram antecipadamente previstas, visando aprofundar o conhecimento de cada participante, de modo que surjam informações inesperadas e esclarecedoras e permitindo o aprofundamento e qualificação das descobertas.

Segundo Trivinões (1992) as entrevistas focar-se-ão em três dimensões: o sujeito que concede a entrevista; o meio em que ele está inserido; e, por fim, o resultado de seu estudo e trabalho. Segundo o autor, o processo consiste em observação livre do comportamento e das ações do sujeito, e nas percepções obtidas por meio de entrevistas, questionários e formas verbais. Também, por meio de material fornecido pelo sujeito, como diários e fotos. Ou seja, a pesquisa exploratória também consiste em averiguar as percepções do sujeito obtidas por formas verbais e não-verbais.

Esta investigação priorizou entrevistas individuais e Selltiz, Wrightsman, Cook e Kidder (1987) sugerem que, para iniciar entrevistas, o pesquisador crie uma relação com o entrevistado de modo que as questões possam ser respondidas com maior riqueza de detalhes, o que leva a uma maior profundidade na qualidade das respostas e das informações coletadas, bem como a uma posterior possibilidade analítica. A postura do investigador deve conduzir à liberdade de o entrevistado falar sem que utilize subterfúgios para mascarar o que, na opinião do entrevistado, seria algo “questionável”. Para tanto, o investigador deve criar uma relação de cooperação com o entrevistado, criando uma atmosfera descontraída para a realização da entrevista, ressaltam Hair Jr et al. (2005).

É fundamental, para o bom resultado da coleta de dados, estabelecer, entre o entrevistado e o pesquisador, um tipo de relacionamento que favoreça um contexto de confiança e que confira sinceridade à informação, fazendo com que as coisas apareçam em seu modo mais simples e real de ser (GODOI, MATTOS, 2006). Estes autores dizem que o

entrevistador deve ter a função de ser “transmissor de interesse, confiança, familiaridade, motivação e garantia de identificação com o seu interlocutor” (GODOI, MATTOS, 2006, p. 312). O mais importante é que ocorra entre ambos um processo de interação dialógica.

Taylor e Bogdan (1987) entendem que é justamente por isso que a escolha dos entrevistados deve considerar que esse possa sentir confiança e revelar aspectos que não revelaria a outra pessoa. O resultado da entrevista depende do entrevistador em favorecer a minimização destes elementos que possam interferir, de modo a distorcer as informações e, assim, comprometer a investigação (GODOI e MATTOS, 2006). Segundo os autores, “o centramento da entrevista sobre o tema específico, sobre o objeto da investigação, não nos parece incompatível com o aprofundamento da experiência de vida, atitudes e valores dos sujeitos” (GODOI e MATTOS, 2006, p. 305). Acrescentam, ainda, que o “objetivo mais interessante da entrevista qualitativa é a busca da produção de discursos motivacionais inconscientes” (GODOI e MATTOS, 2006, p. 316). Com isso, podem-se revelar as intencionalidades e de fato imergir no universo das essências.

De acordo com os autores Gioia, Corley e Hamilton (2012), é surpreendente o quanto os informantes estão dispostos a revelar informações para uma determinada pesquisa, desde que não se sintam expostos a um posterior constrangimento por causa do que revelaram. Visto isso, Gioia, Corley e Hamilton (2012) consideram diplomacia, discrição e transparência como palavras-chave. Ao construir o trabalho de base, eles não prometem confidencialidade, o que excluiria a maior parte dos relatos, mas garantem anonimato.

Os autores também aconselham cuidado ao pesquisador que fica muito próximo da experiência de seus informantes, pois há desvantagens como o risco de adotar essencialmente sua visão e perder a perspectiva em nível elevado, que é necessária para a teorização informada. Também, eles reiteram a importância do protocolo inicial de cada entrevista, para que estejam focadas nas perguntas da pesquisa e não contenham questões de guiar o entrevistado (exemplo: “Você não concordaria que...?”). É preciso seguir o rumo que os informantes indicam, e não o contrário (GIOIA, CORLEY, HAMILTON, 2012)

Para a realização da entrevista, seguiu-se o seguinte protocolo: foi acordado com o entrevistado, antecipadamente, por meio de telefonema ou e-mail, o horário e local da entrevista. A duração das entrevistas foi de aproximadamente sessenta minutos. O local ofereceu as condições ambientais favoráveis para o diálogo que se estabeleceu entre entrevistador e entrevistado. Na ocasião da entrevista, a pesquisadora solicitou a permissão do entrevistado para que a mesma fosse registrada em gravador eletrônico, para depois poder

realizar o trabalho de transcrição, estudo e análise das informações prestadas pelo entrevistado.

Para a entrevista, definiu-se apenas algumas questões-problemas a serem expostas ao entrevistado. O roteiro da entrevista (disponibilizado no Apêndice) serviu para dar o direcionamento do problema de pesquisa investigado, mas não se limitou a ele, visto que, durante a entrevista, ocorreram novas questões que o pesquisador não havia previsto e que se tornariam relevantes para a investigação, característicos do método escolhido. “Nota-se que a condução do entrevistado por certas trilhas não implica a previsibilidade da conversação” (GODOI, MATTOS, 2006, p. 305). Além disso, a entrevista teve questões comuns a todos os entrevistados e outras específicas no âmbito de atuação de cada um deles e das experiências com os diferentes cursos.

Alertam Thompson, Locander e Pollio (1989) para o modo pelo qual se elabora a questão norteadora da entrevista. Sugerem que, ao invés de, por exemplo, perguntar “o que este produto significa para você?”, pode-se perguntar “o que você pode me dizer sobre alguma vez em que você tenha usado esse produto?” (THOMPSON, LOCANDER, POLLIO, 1989, p. 138). Essa forma de elaborar a questão norteadora faz com que aconteça o diálogo sobre uma questão específica da concreta experiência do entrevistado. Outra orientação que os autores fazem em relação à entrevista é que as questões a serem realizadas pelo entrevistador sejam elaboradas a partir de termos utilizados pelo próprio entrevistado, a fim de deixá-lo expressar livremente a sua visão preferencial de interpretar o tema em questão. Neste caso, também devem ser evitadas perguntas que possuam “porque”, pois estas podem distanciar o foco da entrevista, assim como afastar o entrevistador do entrevistado por meio de respostas que tenham o caráter evasivo.

Antes de realizar as entrevistas com os participantes da pesquisa, previu-se o desenvolvimento de um pré-teste, que foi aplicado com um colega de doutorado e professor na área de administração. O pré-teste tinha como finalidade ajustar os temas definidos com o orientador, e verificar se de fato eles podem revelar o problema que se pretende investigar. Além disso o pré-teste serviu para melhor ajustar a postura de pesquisa no contexto da coleta de informações, de modo a executar da melhor forma o procedimento e maximizar os resultados da pesquisa.

A coleta de dados e o roteiro das entrevistas foram norteados pelos primeiro e segundo objetivos específicos de pesquisa, bem como pelo referencial teórico. O primeiro passo foi identificar as principais dimensões da Aprendizagem Transformadora a serem pesquisadas em campo, visando responder ao primeiro objetivo específico de pesquisa. Tais

dimensões emergiram da pesquisa teórica, conforme desenvolvido precedentemente, sendo a primeira delas a dimensão que atua no nível epistêmico, ou seja, a mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo. A segunda dimensão seria os elementos da aprendizagem transformadora, ou seja, metodologias, conteúdos, atores da aprendizagem, os caminhos para o desenvolvimento discente para a sustentabilidade. Por fim, a dimensão ontológica, que diz respeito ao ser humano, egresso da aprendizagem transformadora, incluindo as novas competências adquiridas, que conduzirá ao modelo de homem das organizações.

Tem-se assim, conforme figura 13, as dimensões de pesquisa que inferem no nível epistemológico (mudança de paradigma e visão de mundo), no nível metodológico, ou seja, os elementos da aprendizagem transformadora (ambiente, metodologia, técnicas, didáticas, professores do processo de ensino-aprendizagem) e, por fim, o nível ontológico, de identificar o ser humano egresso do curso.

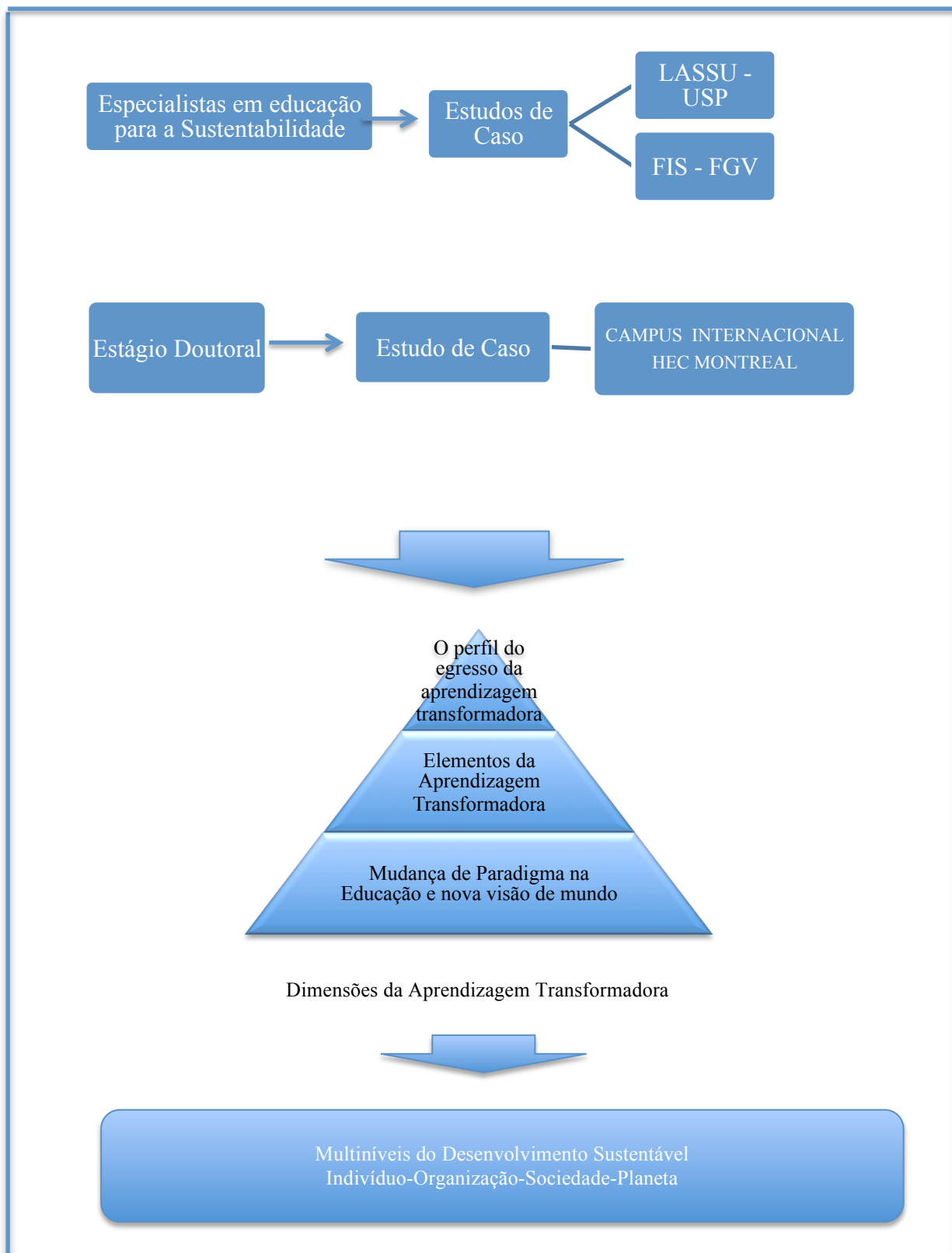
**Figura 13: Níveis de Investigação da Pesquisa**



Fonte: elaborado pela autora

Além das dimensões da Aprendizagem Transformadora, a coleta de dados orientou-se a responder o segundo objetivo específico de pesquisa, ou seja, de identificar a compreensão do desenvolvimento sustentável em uma perspectiva multinível indivíduo-organização-sociedade-planeta. A figura 14 representa as dimensões que orientaram a coleta de dados nos casos investigados.

**Figura 14: Estudos de Caso e Dimensões orientadoras da coleta de dados**



Fonte: elaborado pela autora

Além das entrevistas semiestruturadas, a coleta de dados primários deu-se também pela observação participante. Esse é considerado um método de coleta de dados (MYERS, 2009), cujas raízes estão nas pesquisas antropológicas, que adotaram a etnografia como método (TEDLOCK, 2005; SERVA e JAIME JÚNIOR, 1995), constituindo-se na inserção do pesquisador no campo de estudo.

Tendo em mãos um bloco de notas, ao longo do processo da observação participante, o pesquisador descreve suas impressões, baseando-se em sua bagagem teórica. Nessa experiência, ele não só observa, como interage, convive e participa. Para Angrosino (2009), a observação participante não se trata apenas de um método, mas de uma estratégia que facilita a coleta de dados no campo. É um processo de aprendizagem cuja base é o envolvimento das atividades de quem participa da pesquisa. Segundo Denzin (1989), em sua descrição mais operacional da observação participante, o procedimento é uma estratégia de campo que combina a análise de documentos, a entrevista de informantes, a participação, a observação direta e a introspecção.

Adler e Adler (1987), por sua vez, categorizam a observação participante como periférica, ativa ou completa. O seu raciocínio é de que a observação periférica envolve contato diário ou quase diário, mas o observador é pouco ativo. Ele consegue se manter neutro, mas tem dificuldade em obter a confiança do grupo no qual se inseriu para realizar a observação. Já a categoria ativa consiste em o pesquisador assumir um papel mais central e funcional no grupo. Nessa possibilidade, ele é mais facilmente aceito pelo grupo, mas pode ficar imerso demais nele e, por isso, é recomendado que se retire periodicamente do campo para autorreflexão. Por fim, a observação completa consiste em o pesquisador ser parte do grupo. Assim, o acesso é irrestrito ao campo de pesquisa, mas sua observação é oriunda da vivência de longo período no campo.

Em razão do período da coleta de dados não compreender um longo espaço de tempo, a presente pesquisa utilizou a categoria de observação periférica. No entanto, as desvantagens citadas por Adler e Adler (1987) não se manifestaram durante o processo. A pesquisadora participou das atividades no campo, fez entrevistas e manteve o contato com os entrevistados. Houve abertura para a sua participação e aceitação pelo grupo. Ao mesmo tempo, por ser observação periférica, não houve proximidade demasiada entre pesquisadora e entrevistados, respeitando o distanciamento necessário para garantir a perspectiva em nível elevado, como proposto por Gioia, Corley e Hamilton (2012), para a realização da coleta de dados.

Ainda nessa pesquisa, o método da observação participante foi usado apenas nos casos brasileiros, pois, durante a coleta de dados, o caso canadense não estava em período de aulas. Todavia, no caso de Montreal, a pesquisadora também esteve presente na apresentação do curso do Campus Internacional Brasil para todos os alunos da escola de gestão em novembro de 2014, onde os professores responsáveis pelo curso explanaram sobre o mesmo.

No caso da FIS da FGV, a pesquisadora esteve presente na primeira semana de aulas do segundo semestre de 2014, onde participou dos dois primeiros encontros, na sede da FGV em São Paulo. No primeiro encontro estavam presentes todos os parceiros do curso bem como os alunos, os quais se apresentaram e onde se introduziu o propósito do curso. Na segunda aula foram realizadas dinâmicas de integração e a continuidade da explanação do semestre. Durante a observação participante pode-se interagir com alunos, professores, colaboradores e parceiros do curso de modo a vivenciar a proposta do curso bem como aprofundar a coleta de dados. No caso do MBA da LASSU USP, a pesquisadora acompanhou uma semana de aulas que ocorreram na sede do curso, junto a Politécnica da USP, onde pode vivenciar os conteúdos, dinâmicas e didáticas de diferentes disciplinas. Do mesmo modo, foi uma ocasião de se aproximar de alguns professores e dos alunos do curso, aprofundando ainda mais a coleta de dados.

Acerca dos dados secundários, para Hair Jr et al. (2005), esses foram obtidos por meio de fontes internas de dados previamente coletados pela ou para a organização, e foram analisados folders, relatórios, materiais institucionais, websites, blogs entre outros. A pesquisa documental, segundo Gil (2008 p. 88) “pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares”. De acordo com esse autor, o material a ser utilizado nas pesquisas documentais pode aparecer sob diversos formatos, sendo eles “fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos” (GIL, 2008, p. 88). Na maioria das vezes, os documentos que serão utilizados em uma pesquisa ainda não receberam tratamento analítico, de modo que se torna necessária a análise de seus dados.

Roesch (1999) salienta que o uso de documentos em pesquisas e sua respectiva análise, geralmente, auxiliam para complementar entrevistas ou outros métodos de coleta de dados. “Os documentos têm um valor em si mesmo – representam sistemas e estruturas da organização. Sua análise permite o entendimento de situações; permite conceituar a organização com base em uma visão de dentro...” (ROESCH, 1999, p. 166). A seguir, no quadro 10, são explicitadas as fontes dos dados secundários de cada caso investigado.



**Quadro10: Quadro descritivo dos dados secundários pesquisados nos campos**

FIS FGV	LASSU USP	HEC MONTREAL
Website FIS Vídeos Website parceiros Material impresso entregue em aula: percurso formativo FIS, cartilha FIS Revista Página 22 GVces Página no facebook FIS	Website LASSU Vídeos Folders (impresso) Materiais enviados pelos alunos Conteúdos das disciplinas Página no facebook LASSU	Website Blog Página no Facebook Matérias em revista Artigos em construção Site de Jericoacoara Apresentação institucional do Campus Internacional Website Network for Business Sustainability

Fonte: elaborado pela autora

Objetivando facilitar a visualização da pesquisa empírica, elaborou-se o quadro 11, onde se pode visualizar sua operacionalização de modo detalhado, relacionando os objetivos específicos que foram investigados, relacionados às técnicas de coleta de dados, documentos analisados e os participantes de pesquisa.

**Quadro 11: Coleta de dados e objetivos específicos de pesquisa**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	DOCUMENTOS ANALISADOS	PARTICIPANTES DA PESQUISA
1. Identificar e descrever as dimensões da Aprendizagem Transformadora dos cursos investigados	1. Evidenciar na teoria os aspectos relevantes acerca da temática investigada 2. Pesquisa documental 3. Entrevistas 4. Observação Participante	Referencial teórico, relatório da pesquisa de campo, descrição das entrevistas, Websites, materiais institucionais, vídeo, folders	Coordenadores, professores, egressos e parceiros dos cursos FIS FGV-SP, MBA LASSU-USP, Campus Internacional Brasil HEC Montreal
2. Caracterizar, numa análise de múltiplos níveis indivíduo-organização-sociedade-planeta uma proposta de um desenvolvimento sustentável futuro levando em conta a discussão epistemológico e ontológica para as organizações	1. Evidenciar na teoria os aspectos relevantes acerca da temática investigada 2. Pesquisa documental 3. Entrevistas 4. Observação Participante	Referencial teórico, relatório da pesquisa de campo, descrição das entrevistas, Websites, materiais institucionais, resultados de pesquisa, vídeo, folders.	Coordenadores, professores, egressos e parceiros dos cursos FIS FGV-SP, MBA LASSU-USP, Campus Internacional Brasil HEC Montreal

Fonte: elaborado pela autora

Concluída a coleta de dados, partiu-se para análise e interpretação dos dados que a seguir serão apresentados.

## 5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As informações coletadas por meio de entrevistas foram analisadas segundo a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1994). De acordo com Gil (2008, p. 89), “essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações”. Além disso, Roesch (1999, p. 169) destaca que, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, por meio da utilização de entrevistas semi-estruturadas, por exemplo, que buscam “entender e capturar a perspectiva dos respondentes”, fez-se necessário categorizar as informações coletadas, para que se possa proceder e possibilitar sua interpretação.

Para Hair Jr et al. (2005), “por meio da análise sistemática e da observação, o pesquisador examina a frequência com que palavras e temas principais ocorrem e identifica o conteúdo e as características de informações presentes no texto. (HAIR JR. et al., 2005, p. 154). Elucidam os autores que o resultado final é muitas vezes usado para quantificar os dados qualitativos, quando o pesquisador verifica a frequência de palavras e expressões presentes nas falas dos entrevistados ou nos dados analisados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1988) a análise de conteúdo pode ser feita sobre diversas formas de comunicações, sendo útil para analisar ideologias, sistemas de valores e suas transformações; examinar a lógica de funcionamento das organizações por meio de seus documentos; estudar produções culturais e artísticas; analisar os processos de difusão e socialização; analisar estratégias; e reconstituir realidades passadas não materiais.

Para Bardin (1994, p. 95), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase da pré-análise é constituída pela organização inicial do material a partir da escolha dos documentos, formulação de hipóteses, objetivos e “indicadores que fundamentam a interpretação final”, ou seja, é a fase da preparação do material para a análise. A exploração do material, segunda fase, consiste na elaboração de “operação de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, e de sua expressão” (BARDIN, 1994, p. 101-103). A terceira fase – tratamento dos resultados obtidos e interpretação –, envolve operações estatísticas simples, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação. A interpretação pode conduzir a pesquisa para dois tipos de resultados, que são ou a utilização

dos resultados da análise com fins teóricos ou pragmáticos, ou a orientação desses resultados para uma nova análise.

A análise de documentos (ROESCH, 1999), por sua vez, segue também um processo complexo, pelo qual se busca 1) identificar um tema central que englobe os diferentes subtemas, e grupos de temas com significados comuns; 2) testar os temas por meio da comparação com outros textos e com outras fontes de dados, tais como entrevistas; 3) após, comparar e analisar os dados com as questões de pesquisa – problema de pesquisa, objetivo principal e objetivos específicos; 4) na etapa final, buscar compreender os temas considerados pela pesquisa dentro de seus próprios contextos, bem como dentro do contexto específico da própria pesquisa.

Visando aprimorar e melhor estruturar a análise e interpretação dos dados, utilizou-se o Método de Gioia, que consiste em uma análise cuja abordagem organiza os dados coletados em informações de 1ª e 2ª ordem e dimensões agregadas, facilitando a estruturação do resultado da pesquisa qualitativa (GIOIA, CORLEY e HAMILTON, 2012). De acordo com os autores, o método de Gioia tem sido amplamente utilizado em artigos publicados nos últimos 10 anos em *Journals* de alto impacto como *Academy of Management Journal*, *Journal of Management Studies*, *Administrative Science Quarterly*, *Organization Science*, *Strategic Organization* e *Human Relations* (GIOIA, CORLEY e HAMILTON, 2012).

A análise dos termos de 1ª ordem constitui o momento em que o pesquisador poderá buscar similaridades e diferenças entre as muitas categorias, um processo que as reduz para um quadro mais administrável (GIOIA, CORLEY e HAMILTON, 2012). De acordo com os autores, é nessa etapa que o pesquisador dará etiquetas as categorias (de preferência, mantendo os termos do informante) e considerará a variedade encontrada. É nesse ponto do procedimento das análises que os autores tratam a eles mesmos “como agentes instruídos que podem (e devem) pensar em níveis múltiplos simultaneamente” (GIOIA, CORLEY e HAMILTON, 2012, p. 6). É o momento em que o pesquisador, segundo os autores, pode responder – teoricamente – o que está acontecendo.

De um modo geral, para Gioia e Chittipeddi (1991), as descobertas de 1ª ordem proporcionam uma narrativa rica de ocorrências, expõem elementos dos sistemas de significado dos informantes, e relevam *insights* a respeito da gerência da mudança estratégica. “Porém, as descobertas de 1ª ordem não sugerem necessariamente um *framework* óbvio ou teoricamente claro” (GIOIA, CHITTIPEDDI, 1991, p. 10). Para eles, é importante que o pesquisador se perca nesse estágio, pois facilmente pode haver de 50 a 100 categorias de 1ª ordem – número que possivelmente emerge das primeiras dez entrevistas.

Na análise de 2ª ordem, Gioia, Corley e Hamilton (2012) afirmam que o pesquisador está em reino teórico. Uma vez que os termos de 1ª ordem proporcionam a base para explicar um *framework* analítico informativo, é possível reconsiderar tais informações a partir de uma visão mais teórica (ao invés de descritiva), e então a análise de 2ª ordem pode ser conduzida (GIOIA, CHITTIPEDDI, 1991). Para esses dois autores, tal análise é visada ao discernir possíveis dimensões sublinhadas ou padrões nas informações e nas descobertas de 1ª ordem. Gioia e Chittipeddi (1991) afirmam que, desse modo, uma visão teórica pode emergir, baseada na observação etnográfica direta. Assim, a análise de 2ª ordem também propicia uma perspectiva que pode ser relevante para um domínio além da organização estudada.

Ao ter o conjunto completo dos termos de 1ª ordem e de 2ª ordem, definem-se as suas dimensões agregadas, onde o pesquisador também tem a base para construir uma estrutura de informação (GIOIA, CORLEY, HAMILTON, 2012). Todavia, cabe ressaltar que as dimensões agregadas de pesquisa já haviam sido definidas na pesquisa teórica, sendo elas as dimensões da aprendizagem transformadora. Ou seja, as dimensões agregadas nessa pesquisa não emergiriam dos dados coletados, não seguindo a ordem prevista, termos de 1ª ordem – temas de 2ª ordem – dimensões agregadas, mas sim corroborariam pelo processo dedutivo a melhor analisar os dados do campo, visando definir com mais profundidade os termos de 1ª ordem e temas de 2ª ordem. Segundo os autores, a estrutura de informação não só permite que o pesquisador configure sua informação em uma ferramenta visual como também fornece a ele uma representação gráfica de como a pesquisa progrediu a partir de informação bruta para termos e temas.

De acordo com Gioia, Corley e Hamilton (2012), coincidente com a reunião de informações e depois dos estágios iniciais de análise, o pesquisador também começa um ciclo entre a informação emergente, os temas, os conceitos, as dimensões e a literatura relevante, não apenas para averiguar se o que está descobrindo tem precedentes, mas, também, para constatar se descobriu novos conceitos. De fato, durante a análise de dados da presente pesquisa emergiram novos conceitos, não previstos na base teórica, os quais ampliaram as relações teoria e pesquisa empírica, onde uma retroalimenta a outra. Exemplos como homem substantivo; a relação da liderança feminina, a racionalidade substantiva e o desenvolvimento sustentável futuro são conceitos que surgiram na pesquisa de campo, que não constavam nos elementos teóricos analíticos iniciais e posteriormente aprimoraram a pesquisa teórica. Assim, o desenvolvimento da pesquisa permite um contínuo processo de tomada de consciência sobre os aspectos teóricos e sobre a realidade investigada. Disso deriva que, de um corpo teórico adequado à problemática escolhida, somada à pesquisa empírica, podem ser geradas novas

formas de compreensão acerca do problema de pesquisa.

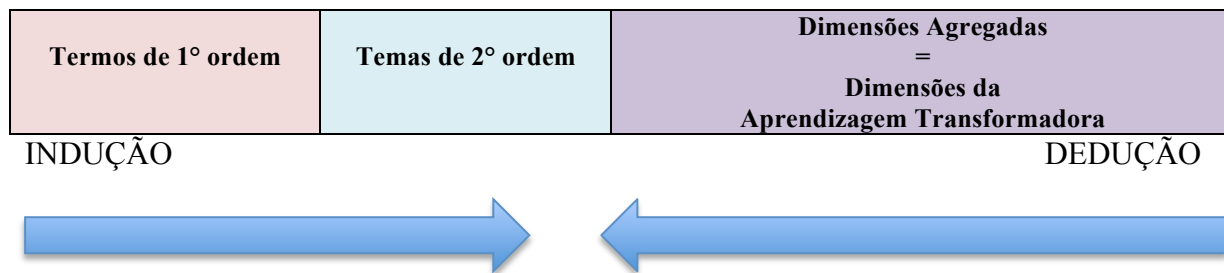
Também, Gioia, Corley e Hamilton (2012) ressaltam que, ao tentar finalizar a análise da informação, o pesquisador deve lidar com a questão de diferentes autores interpretando alguns termos e passagens do informante de forma diferente. Então, se a concordância sobre algumas codificações for baixa, ele deve revisar a informação, tomando parte em discussões para desenvolver entendimentos e chegar a interpretações consensuais. Assim, o pesquisador reconcilia interpretações diferenciadas por meio do desenvolvimento de regras de decisão consensual a respeito de como diversos termos e frases podem ser codificados (GIOIA, CORLEY, HAMILTON, 2012).

Gioia, Corley e Hamilton (2012) ressaltam que a narrativa das descobertas precisa ser intelectualmente (e, às vezes, até emocionalmente) atrativa na base da evidência transparente. E, diante da explanação de cada passo da análise que desenvolveu a teoria, o leitor precisa estar apto a ver as conexões de informação para a teoria na forma de ligações entre as citações no texto, os códigos de 1ª ordem na estrutura de informação, e sua conexão com os conceitos, temas e dimensões emergentes de 2ª ordem. “No geral, nossa abordagem principalmente permite a qualquer leitor – seja qualitativa ou quantitativamente inclinado – a discernir mais facilmente como nós progredimos a partir de informação bruta para teoria emergente em uma moda que é mais crível e defensível” (GIOIA, CORLEY, HAMILTON, 2012, p. 11).

Uma vez que a estrutura da informação foi feita, o pesquisador segue para a teoria de base, que nessa pesquisa sintetizam-se nas dimensões da aprendizagem transformadora, conforme visto anteriormente. Assim, “nós colocamos um foco à frente e no centro do nosso objetivo final de construir um modelo indutivo vibrante que é fundado na informação, um modelo que capta a experiência dos informantes em termos teóricos” (GIOIA, CORLEY, HAMILTON, 2012, p. 8). De acordo com os autores, a pergunta mais importante para o pesquisador, como construtor de modelos, é como explicar não apenas todos os principais conceitos emergentes, temas e dimensões, mas suas inter-relações dinâmicas. Para isso, o pesquisador inicia a etapa descritiva.

Visto isso, Gioia, Corley e Hamilton (2012) apontam que a seção metodológica está completa e que o pesquisador deve ser cuidadoso ao explicar a abordagem sistemática que empregou na reunião da informação e sua análise. Segundo os autores, o pesquisador precisa explicar exatamente o que fez ao conceber e executar o estudo e os procedimentos que usou para esclarecer sua indução de categorias, temas e dimensões, sendo que nessa pesquisa utilizou-se do processo indutivo-dedutivo, melhor detalhado na figura 15.

**Figura 15: Método de Gioia Indutivo-Dedutivo**



Fonte: elaborado pela autora

A análise indutiva, característica do método de Gioia, foi realizada a partir dos dados coletados em campo, sejam das entrevistas quanto da observação participante e pesquisa documental. Já a análise dedutiva aliada ao método Gioia, aspecto esse que traz a originalidade do método nessa pesquisa, partiu das dimensões definidas pela fundamentação teórica. Assim, as dimensões da aprendizagem transformadora são: 1) a mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo; 2) os elementos da aprendizagem transformadora; 3) o perfil do egresso da aprendizagem transformadora. Realizada a análise dos dados, parte-se para a descrição dos resultados de pesquisa.

## **6 RESULTADOS**

Nesta seção expor-se-á os resultados da coleta e análise de dados empreendidos nos três campos investigados, respectivamente, FIS da FGV, MBA da LASSU USP e Campus Internacional Brasil da HEC Montreal. Primeiramente respondeu-se ao primeiro objetivo específico de pesquisa, no que concerne a descrição das dimensões da Aprendizagem Transformadora dos cursos investigados. Em seguida, respondeu-se ao segundo objetivo específico de pesquisa, onde caracterizou-se os múltiplos níveis do desenvolvimento sustentável futuro, sendo esses indivíduo-organização-sociedade-planeta, para então responder ao objetivo geral de pesquisa e conceber uma proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, visando o desenvolvimento sustentável futuro.

### **6.1 DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA**

A seguir são transcritos os resultados da análise dos dados primários e secundários resultantes da pesquisa de campo junto aos três estudos de caso. O método de Gioia guiou a estruturação e organização dos dados, sendo classificados em termos de 1ª ordem, dos quais emergiram os temas de 2ª ordem, os quais culminam nas dimensões agregadas já definidas na fundamentação teórica dessa pesquisa, sendo elas as dimensões da aprendizagem transformadora. Apresentam-se, assim, a descrição de cada curso bem como a análise dos argumentos dos participantes da pesquisa, iniciando pela Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) da FGV-SP.

#### **6.1.1 Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) da Fundação Getulio Vargas (FGV)**

A Formação Integrada para a Sustentabilidade (FIS) é uma disciplina eletiva da Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) destinada aos cursos de graduação em administração de empresas, administração pública e economia. Trata-se de uma proposta educacional que leva em conta a emergência de um sujeito presente e ativo na sua relação consigo mesmo, com o outro e com a realidade que o circunda, tendo como motivação reconhecer a interdependência entre o processo formativo individual/coletivo e a sustentabilidade.

Essa iniciativa não nasce de forma isolada, mas, sim, dentro do contexto do Centro de Estudos em Sustentabilidade (GVces) da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP), fundado em 2003. Trata-se de um espaço aberto de estudo, aprendizado, reflexão, inovação e de produção de conhecimento para a sustentabilidade. Um dos meios de divulgação do conhecimento gerado no Centro de Estudos em Sustentabilidade é a revista online e impressa denominada de Página 22.

O GVces é composto por pessoas de formação multidisciplinar que se engajam no trabalho pelo desenvolvimento de estratégias, políticas e ferramentas de gestão públicas e empresariais para a sustentabilidade, no âmbito local, nacional e internacional. Seus programas são orientados por quatro linhas de atuação: formação, pesquisa e produção de conhecimento, articulação e intercâmbio, mobilização e comunicação. O GVces possui como missão expandir continuamente as fronteiras do conhecimento contribuindo para um desenvolvimento sustentável, no âmbito da administração pública e empresarial.

Alguns dos programas do GVces são: Inovação e Sustentabilidade na Cadeia de Valor, que tem o objetivo de promover inovação para a sustentabilidade a partir de pequenos e médios empreendimentos no contexto da cadeia de valor das grandes empresas); Tendência e Serviços Ecosistêmicos (TESE), que tem o objetivo de desenvolver estratégias e ferramentas destinadas à gestão empresarial de impactos, dependências, riscos e oportunidades relacionados a serviços ecosistêmicos; o Brasileiros GHG Protocol, que tem a meta de estimular a cultura corporativa a elaborar e publicar inventários de emissões de gases do efeito estufa, dando acesso aos participantes a instrumentos e padrões de qualidade internacional; e o Desenvolvimento Local & Grandes Empreendimentos (ID Local), cujo objetivo geral é inserir o tema do desenvolvimento local na estratégia de negócio das empresas responsáveis por investimentos em áreas mais carentes. Atualmente, o GVces conta com aproximadamente 60 colaboradores.

É nesse ambiente de pesquisa em sustentabilidade e relação com grandes corporações do país que emerge o FIS, visando incorporar a sustentabilidade ao modelo vigente de educação. Além desse ambiente, o FIS emerge de uma demanda específica do PRME (*Principles for Responsible Management Education*) visando a criação de uma formação de administradores diferenciada para a sustentabilidade. O PRME foi desenvolvido pelas Nações Unidas (ONU), e trata-se de uma iniciativa que pretende que as escolas de negócio do mundo inteiro gradualmente integrem em seus currículos, pesquisas, aulas, metodologias e estratégias institucionais os temas da responsabilidade social corporativa e



sustentabilidade. Ao perceber tais demandas, oriundas de organismos internacionais, empresas e sociedade civil em geral, a FGV se tornou signatária do PRME em 2009.

Com seis créditos, a disciplina eletiva é direcionada para os alunos da graduação da FGV e leva em conta a articulação da disciplinaridade, da multi, inter e transdisciplinaridade. O FIS propõe-se a explorar e manter a natureza dinâmica de resolução de problemas complexos no contexto da sustentabilidade; busca desenvolver o pensamento crítico dos alunos, metodologias e competências e, assim, contribuir para que eles se tornem gestores criativos e inventivos em uma sociedade em transformação. É uma disciplina que ultrapassa fronteiras normalmente estabelecidas entre os saberes acadêmicos e não acadêmicos e inclui em sua abordagem a deliberação sobre fatos, práticas e valores. Iniciou no ano de 2010 e já realizou dez turmas, em dez semestres letivos.

As reuniões do FIS ocorrem no período diurno, terças e quintas, além das atividades extracurriculares, quando os estudantes vão a campo. Quanto ao custo, por ser uma disciplina eletiva, está incluída no valor da mensalidade da graduação. No que diz respeito à divulgação da eletiva, o que se observa é que a indicação dos ex-alunos é o que leva mais estudantes a se inscreverem. Além disso, o GVces apresenta os projetos das turmas anteriores nas salas de aula e em encontros de fim de ano. As turmas da eletiva são de aproximadamente 20 alunos, escolhidos a partir de um processo seletivo.

Uma das características da iniciativa é ser bastante diferenciada de outras disciplinas. Os alunos desenvolvem dois projetos ao longo do processo: o Projeto Referência (PR) e o Projeto de Si Mesmo (PSM), além da macro imersão, que conta o apoio de parceiros. Outro momento importante da disciplina do FIS é o *Kick Off*, uma apresentação pública feita pelos alunos que marca o início dos projetos e é aberta para a contribuição da plateia (aproximadamente 50 pessoas que contribuem com os estudantes). Nessa apresentação, eles devem abordar os seguintes aspectos: objetivo e contextualização; escopo; áreas envolvidas; metodologia; organização do time de execução; cronograma prospectado; riscos; e governança. Duas etapas antecedem o evento: o planejamento que diz respeito à estratégia de desenvolvimento do projeto e a elaboração criteriosa de como comunicá-lo. O *Kick Off* é o momento de compartilhar a estratégia de execução com todos os envolvidos com o objetivo de ouvir as diferentes opiniões, ajudar e aprimorar a proposta do grupo e, também, obter o comprometimento dos *fisers* (alunos do FIS) durante o processo.

O Projeto Referência é a prestação de um serviço a um ou mais parceiros e à sociedade a partir de um desafio real. Com forte vertente experiencial e de serviço à comunidade, ele tem como foco a ampliação e aplicação prática dos conhecimentos da

administração, economia e direito sob a ótica da sustentabilidade, e é uma oportunidade para os alunos serem protagonistas em questões desafiadoras de sua geração. Visto isso, o Projeto Referência propõe a cada aluno mergulhar em uma experiência profissional e pessoal; responder a um desafio real complexo, buscando compreender a sagacidade de suas interações; deixar-se provocar pelo desafio, investigando, questionando e apropriando-se de aspectos essenciais ao seu entendimento; despertar a sensibilidade para ver o que nem sempre é óbvio e que, muitas vezes, é basal na solução do problema; abrir-se a diferentes paradigmas, facilitando transpor limites consciente ou inconscientemente presentes; navegar além das fronteiras disciplinares, integrando conhecimentos, ferramentas e métodos que se encontram tradicionalmente separados; compreender a realidade em seus diferentes níveis; descobrir e articular as diferentes lógicas, fortalecendo o pensamento crítico; integrar conhecimento de Sistema de Informação (SI) à resolução de desafios; descobrir a alegria de pensar-se, (re)escrever-se e aproximar-se de uma nova leitura do mundo. O Projeto Referência é visto pelos coordenadores como um pretexto, pois é através do desafio que os conteúdos e aulas são inseridos, que as imersões de campo são feitas e que é conduzida a formação do Projeto de Si Mesmo.

Quanto à macro imersão, é um momento de contato direto com a realidade dos diferentes atores. Essa experiência consiste em uma viagem a localidades relacionadas com o desafio da turma. Assim, a macro imersão possibilita o levantamento de material para posterior aprofundamento, pesquisa e ação. É um recurso fértil para a emergência de recomendações e/ou design de uma proposta inovadora que projete novos cenários sobre o tema. Ainda, a macro imersão explora simultaneamente o Projeto Referência e o Projeto de Si Mesmo.

Quanto aos projetos referência e desafios, em 2010, o FIS 1 objetivou desenvolver um parecer para o comitê de crédito de dois bancos signatários dos Princípios do Equador – Itaú e Santander – sobre a operação de crédito do Aproveitamento Hidrelétrico (AHE) de Belo Monte. No segundo semestre de 2010, a meta do FIS 2 foi elaborar um conjunto de diretrizes para uma política pública de conservação e uso sustentável da biodiversidade, bem como o conhecimento tradicional a ela associado.

Em 2011, a terceira edição do FIS visou elaborar uma proposta de valor e um modelo de negócio de inclusão financeira para a população de baixa renda no Brasil. No segundo semestre do mesmo ano, o FIS 4 teve como objetivo elaborar um fundo de apoio ao pequeno produtor no Brasil que possibilitasse a construção de pontes entre esse agroempreendedor e a economia de mercado.

Em 2012, o desafio do FIS 5 foi apresentar uma política de gestão e desenvolvimento de fornecedores que crie as condições para que empresas brasileiras de mineração sejam protagonistas em cadeia de suprimentos orientada à sustentabilidade. No semestre seguinte, o FIS 6 visou conceber um *roadmap* para o desenvolvimento de um cluster de tecnologia limpa, que fomente cadeias de valor ligadas à eficiência energética e a geração de energia renovável, incentivando empregos verdes.

Em 2013, o FIS 7 teve a meta de elaborar uma proposta de captação de recursos para a implantação de um Parque Tecnológico Regional de Sustentabilidade Urbana na região central do Estado de São Paulo. No segundo semestre, o desafio do FIS 8 foi realizar um documentário que apresentasse uma contribuição significativa à complexa e controversa implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS).

Após um período sabático, no segundo semestre de 2014, o FIS 9 objetivou produzir um jogo de tabuleiro que apresentasse uma reflexão sobre a complexa questão da Gestão de Áreas Protegidas Públicas e Privadas no Brasil e foi durante o FIS 9 que deu-se a pesquisa de campo e observação participante. No primeiro semestre de 2015, o FIS 10 tratou de criar - ou potencializar - uma intervenção em espaço público na cidade de São Paulo, que refletisse o conceito de “cidades para pessoas”. Além da denominação numérica, cada edição do FIS recebeu um nome de acordo com o seu desafio. São eles, respectivamente: Belo Monte, Biocelo, Tiédi, ProFundo, sYnCO, CLiCK, Se7eMeio, ENLACE, ALCATEIA e Inspira.

Para que tais projetos referência fossem viabilizados e sustentáveis não apenas em seus conceitos, mas, também, em suas práticas, o FIS contou desde o início com o apoio de parceiros, tanto do ponto de vista de apoio financeiro quanto de aporte de conhecimento. No FIS 1, os parceiros foram Itaú, Energia Sustentável do Brasil e Santander. No FIS 2 e 3, Itaú, Natura e Santander. No FIS 4, Itaú e Santander. No FIS 5, Itaú e Votorantim. No FIS 6, Itaú e Prefeitura de Araraquara. No FIS 7, Itaú, Prefeitura de Araraquara e o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP). No FIS 8, Itaú, Braskem e Konrad Adenauer Stiftung. No FIS 9, Itaú, Konrad Adenauer Stiftung, Fundação Amazonas Sustentável, SEMEIA, Votorantim, Fabiano Onça – Games, e ABETA – Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura. No FIS 10, ITAU, Konrad Adenauer Stiftung, SEMEIA, Arq.Futuro. Cabe ressaltar que o banco Itaú é o principal parceiro financeiro que viabiliza o FIS. No quadro 12 apresentam-se em mais detalhes as edições do FIS, com respectivos logotipos, projetos referência e parceiros de cada edição.

Quadro 12: Edições do FIS com respectivos Projetos Referência e Parceiros

EDIÇÃO DO FIS ANO e SEMESTRE	PROJETO REFERÊNCIA	PARCEIROS
FIS 1 2010/1	A relação entre comunidade e inserção de grande empreendimento na Amazônia foi o foco da primeira edição do FIS. O projeto referência teve por base o projeto de construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, na região de Altamira (PA), cercada de questionamentos como o impacto sobre o rio Xingu, as comunidades indígenas da região, a viabilidade econômica e a eficiência na produção energética. Na época, os alunos produziram uma coletânea de relatos sobre toda a experiência	Itaú, Energia Sustentável do Brasil e Santander
FIS 2 2010/2 	Uso sustentável e a conservação da biodiversidade foi o tema em pauta na segunda edição do FIS. O ponto inicial e a referência para todo o trabalho foi o desafio de "elaborar um conjunto de diretrizes para uma política pública de conservação e uso sustentável da biodiversidade, bem como do conhecimento tradicional a ela associado". Para tanto, foram estabelecidos alguns objetivos: reduzir incertezas, aumentando a previsibilidade do risco jurídico em relação às condutas adotadas; criar um padrão mínimo de conduta para o mercado; e incentivar a atuação responsável das empresas	Itaú, Natura e Santander
FIS 3 2011/1 	O tema do projeto referência dessa edição foi Microfinanças, Microcrédito e Inclusão Social, que tinha como desafio "criar uma proposta de valor e um plano de negócios de inclusão financeira para comunidades de baixa renda". As visitas de campo aconteceram em Fortaleza e na região do ABC, na Grande São Paulo	Itaú, Natura e Santander
FIS 4 2011/2 	Com o desafio de estruturar um fundo de apoio ao agricultor familiar, os alunos da quarta edição do FIS tiveram uma intensa imersão no tema por meio de conversas com especialistas, experiências de campo no interior de São Paulo e Mato Grosso, aliados a um trabalho de desenvolvimento pessoal, que culminou na proposta do ProFundo.	Itaú e Santander
FIS 5 2012/1 	Nesta edição, foi proposto aos <i>fisers</i> o desenvolvimento de uma política de gestão e desenvolvimento de fornecedores que criasse as condições para que as empresas brasileiras do setor primário pudessem ser protagonistas em cadeia de suprimentos orientada à sustentabilidade. Para tanto, a turma visitou as instalações de diversas mineradoras em Minas Gerais e em Goiás	Itaú e Votorantim
FIS 6 2012/2 	A proposta de trabalho deste semestre foi desenvolver um projeto ( <i>roadmap</i> ) para um polo de tecnologia limpa, articulando o setor público, privado e a sociedade civil com o objetivo de reduzir emissões de carbono, fomentar cadeias de valor ligadas a eficiência energética e a geração de energia renovável, incentivando a criação de "empregos verdes" e estimulando o desenvolvimento local. Para isso, os <i>fisers</i> visitaram experimentos no Paraná e em Santa Catarina, e estabeleceram como foco de trabalho a cidade de Araraquara (SP)	Itaú e Prefeitura de Araraquara
FIS 7 2013/1 	A sétima turma do FIS foi desafiada a elaborar uma proposta de captação de recursos (reembolsáveis e/ou não reembolsáveis) para a implantação de um Parque Tecnológico Regional de Sustentabilidade Urbana, atendendo às aspirações da Associação de Prefeitos da Região Central (APREC), que congrega 28 municípios do Estado de São Paulo. O propósito deste parque é criar um contexto regional de referência em tecnologia limpa e estratégias urbanas inovadoras orientadas à sustentabilidade, a partir de uma perspectiva de mitigação e adaptação às mudanças do clima	Itaú, Prefeitura de Araraquara e o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP)

<p>FIS 8 2013/2</p> 	<p>Como nas edições anteriores, a oitava turma do FIS, a ENLACE, olhou para um desafio premente da sustentabilidade no Brasil: a gestão de resíduos sólidos e pós-consumo, à luz da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) em vigor desde 2010, que estabelece metas, compromissos e obrigações para todos os atores da cadeia de resíduos, desde o poder público até as empresas. No entanto, junto com a essa imersão crítica no tema, os <i>fisers</i> tiveram uma tarefa extra bastante desafiadora: produzir um documentário que contribuísse para o debate público sobre o tema no país e para auxiliar na implantação efetiva da PNRS. Por isso, além de aprender sobre resíduos, a turma também aprendeu todo o processo de produção audiovisual, desde a linguagem e o roteiro até a edição e finalização de um vídeo</p>	<p>Itaú, Braskem e Konrad Adenauer Stiftung, Natura</p>
<p>FIS 9 2014/1</p> 	<p>O FIS 9 trabalhou a questão da Gestão de Áreas Protegidas públicas e privadas. Esse tema foi escolhido devido aos desafios e oportunidades que revela a gestão de áreas protegidas no Brasil. Os alunos da ALCATEIA foram desafiados a produzir um jogo de tabuleiro que apresentasse uma contribuição significativa à complexa questão das áreas protegidas. Esperava-se que o jogo impulsionasse os diversos agentes envolvidos a acessarem novas narrativas que projetem o país para uma solução de vanguarda na gestão de áreas protegidas.</p>	<p>Itaú, Konrad Adenauer Stiftung, Fundação Amazonas Sustentável, SEMEIA, Votorantim, Fabiano Onça Games, ABETA</p>
<p>FIS 10 2014/2</p> 	<p>A 10ª turma do FIS foi desafiada a a criar uma intervenção em espaço público na cidade de São Paulo, com base no conceito de 'cidade para pessoas'. Além disso, os <i>fisers</i> produziram uma publicação sobre a intervenção, seu método, os atores envolvidos, os resultados potenciais ou alcançados, as lições apreendidas, além de referências bibliográficas e de experiências nacionais e internacionais, que sirva de legado para aqueles que desejam se engajar, na prática ou academicamente, na ocupação de espaços públicos em ambientes urbanos.</p>	<p>ITAÚ, Konrad Adenauer Stiftung, SEMEIA, Arq.Futuro</p>

Fonte: elaborado pela autora em base ao website do FIS

O Projeto de Si Mesmo, por sua vez, é desenvolvido a partir de um processo autoreflexivo e vivencial de natureza transdisciplinar que visa a emergência do sujeito em si mesmo. Se, por um lado, é o Projeto de Si Mesmo que nutre o Projeto Referência, por outro, o inverso também é verdadeiro. O curso aponta que é na articulação dinâmica entre ambos os projetos que o sujeito se volta para a interioridade própria, aos acontecimentos, à lida da cotidianidade, permitindo ao ser vivente se lapidar, se descobrir e, aos poucos, se aproximar da própria humanidade. Percebe-se, assim, princípios do humanismo na abordagem pedagógica do FIS.

Ainda, o FIS afirma que a emergência do sujeito, ao contrário do que se poderia pensar, não é resultado de uma simples consciência individual e subjetiva, mas um caminho de descoberta do cultural, do universal e até mesmo do intangível, do insondável e do inominável do qual todos os seres humanos participam. Entende-se, assim, uma relação dos objetivos do FIS com as pesquisas de Levin (2011), ao afirmar que a consciência humana,

dentro da perspectiva hologramática, é parte inerente do universo, que não pode funcionar sem a consciência universal, existindo uma profunda relação do microcosmo com o macrocosmo. Homem e natureza fazem parte constituinte de si mesmos, e estão ligados, conforme Levin (2011), pela informação que interconecta o todo. Por tal premissa, pode-se verificar que o objetivo da aprendizagem transformadora não é apenas o sujeito em si, dentro de uma perspectiva antropocêntrica, mas sim que essa imersão em si mesmo possa reconectar o humano com o todo, do qual se faz parte. É ainda no Projeto de Si Mesmo que o FIS insere a etiqueta relacional, que reforça a relação do aluno com ele mesmo, com o outro e com o seu entorno, que é entregue no primeiro dia de aula. A etiqueta relacional aborda a escuta sensível; o autopoicionamento; o processo de *Mindfulness*/Atenção Plena, de Mark W. Muesse; o espírito de investigação; e criatividade e produção do conhecimento.

O processo avaliativo da disciplina é conformativo, processual e objetiva a prática do automonitoramento grupal. Os momentos avaliativos são: Avaliação Pré-Macro Imersão, Projeto de Financiamento Colaborativo, Avaliação Pós-Macro Imersão e Avaliação Final. Ao fim do semestre, a turma faz uma apresentação conjunta para divulgar o resultado dos trabalhos realizados bem como dialogar sobre os encaminhamentos propostos e sobre a validade das inovações sugeridas. A apresentação deve refletir a criatividade liberada no processo formativo, abarcar a coexistência da diversidade vivenciada e abordar a sustentabilidade de forma a ultrapassar um lugar comum, já exaustivamente explorado. O trabalho apresentado é avaliado por uma banca composta por um professor da Fundação Getúlio Vargas, pelos parceiros, especialistas no tema, por um ex-aluno do FIS e por um mediador. Ainda, o produto final da disciplina é elaborado e disponibilizado aos patrocinadores da turma, à Equipe FIS, à FGV, aos *stakeholders* contatados, palestrantes convidados, instituições e demais pessoas interessadas. Visto isso, o FIS se tornou um case de sucesso pois tem elevado o indicador de inovação da instituição, item demandado a todas as escolas da FGV na acreditação internacional.

Após detalhamento sobre o funcionamento do FIS, parte-se para a análise dos dados coletados em campo, seguindo a estrutura do método de Gioia. Do referencial teórico definiram-se as dimensões agregadas, ou seja, as dimensões da aprendizagem transformadora, que orientaram a análise das falas dos entrevistados, da onde emergiram os termos de 1ª ordem, os quais foram agrupados em temas de 2ª ordem, formando-se uma estrutura visual conforme consta no quadro 13, que sintetiza as dimensões da aprendizagem transformadora deste campo.

**Quadro 13: Dimensões da Aprendizagem Transformadora do FIS – FGV**

<b>TERMOS DE 1ª ORDEM</b>	<b>TEMAS DE 2ª ORDEM</b>	<b>DIMENSÕES AGREGADAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencial de postura e comportamento</li> <li>- Dificuldade de se adaptar a empresas que não têm valores sustentáveis</li> </ul>	Diferencial de comportamento e Empregabilidade	<b>O perfil do egresso da aprendizagem transformadora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novo olhar para si mesmo</li> <li>- Identificar o seu propósito</li> <li>- Autoestima</li> </ul>	Autoconhecimento	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação empática</li> </ul>	Conexão com stakeholders	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina como elemento polinizador</li> <li>- Impacto do tema na vida dos alunos</li> <li>- Vínculo entre os participantes da disciplina</li> </ul>	Efeito multiplicador e Engajamento com o tema	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerência</li> <li>- Colaboração</li> <li>- Cidadania</li> <li>- A importância da diversidade para a inovação</li> <li>- Responsabilidade</li> <li>- Equilíbrio Feminino &amp; Masculino</li> </ul>	Reforço de valores sustentáveis	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialistas de diferentes áreas do conhecimento</li> <li>- Parceiros tríplice hélice</li> <li>- Heterogeneidade da turma</li> </ul>	Inter, Multi e Transdisciplinaridade	<b>Elementos da Aprendizagem Transformadora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto referência (desafio do semestre)</li> <li>- Teoria U</li> <li>- Projeto de si mesmo (cartografia, ioga, teatro, dança, meditação, música, taichi, respiração, automassagem, etiqueta relacional, etc.)</li> </ul>	Razão formal, razão sensível e razão experiencial	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposição em círculo na aula</li> <li>- Construção coletiva e diversidade do grupo</li> <li>- Liderança compartilhada</li> <li>- Flexibilidade dos encontros</li> <li>- Construção do conhecimento</li> </ul>	Co-construção do curso	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viabilizar política-economicamente o curso</li> <li>- Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem</li> <li>- Estímulo à autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem</li> </ul>	Coordenador Transformador	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geração com disponibilidade para valores sustentáveis</li> <li>- Papel das novas gerações nas empresas</li> </ul>	Pedagogia para a Geração Y	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca de essência e sentido para o trabalho</li> <li>- Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades</li> <li>- Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros</li> </ul>	Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva	<b>Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensões da sustentabilidade (<i>triple bottom line</i>)</li> <li>- Relação indivíduo e o todo, micro e macro</li> </ul>	Multiníveis	

Fonte: Elaborada pela autora

Na dimensão da aprendizagem transformadora *O perfil do egresso da aprendizagem transformadora*, encontrou-se os temas de 2ª ordem **Diferencial do comportamento e Empregabilidade, Autoconhecimento, Conexão com stakeholders, Efeito multiplicador e Engajamento com o tema** e, por fim, **Reforço de valores sustentáveis**. Tais temas evoluíram dos termos de 1ª ordem encontrados nas entrevistas. São eles *Diferencial de postura e comportamento, Dificuldade de se adaptar a empresas que não têm valores sustentáveis, Novo olhar para si mesmo, Identificar o seu propósito, Autoestima, Relação empática, Disciplina como elemento polinizador, Impacto do tema na vida dos alunos, Vínculo entre os participantes da disciplina, Coerência, Colaboração, Cidadania, A importância da diversidade para a inovação, Responsabilidade e Equilíbrio Feminino & Masculino*.

Inicialmente, o termo de 1ª ordem que emergiu na análise foi *Diferencial de postura e comportamento*. O entrevistado F1, coordenador do curso, afirma o quanto a mudança de comportamento dos alunos do FIS são reconhecidos: “Uma professora me disse ‘eu sei que um aluno fez a disciplina do FIS quando ele fala’”. A entrevistada F6, que representa um dos parceiros do FIS, reforça que tais alunos se destacam já em seus estágios. Na empresa onde trabalha, alguns ex-alunos do FIS estagiaram e, segundo ela, o resultado foi muito positivo: “Nós temos uma funcionária que começou como estagiária, e ela tinha feito o FIS. Agora ela foi efetivada”. F6 comenta que é comum solicitarem ao FIS indicação de estagiários para a mesma empresa.

Já o termo de 1ª ordem *Dificuldade de se adaptar a empresas que não têm valores sustentáveis*, a entrevistada F2, ex-aluna da disciplina, explica que já desistiu de trabalhar em



lugares que não seguem os princípios da sustentabilidade: “Achei as propostas legais, mas, para mim, não tinham coerência, e coerência é justamente poder aplicar o que eu quero de forma geral”. É importante lembrar que, segundo McCraty (2011), a coerência e a coesão entre os membros é um dos principais fatores para o alcance do resultado de uma organização, evitando-se ao máximo os conflitos ou distorções pessoais que podem gerar efeito negativo no time de determinado trabalho. McCraty (2011) aponta que todos os sistemas complexos vivos, incluídos os seres humanos, são feitos de inúmeras redes interconectadas, sendo que a coerência é o que mantém a ordem, a harmonia com e entre os sistemas. Assim, o autor afirma a importância da coerência pessoal e sua influência no grupo em que o indivíduo está inserido, onde pessoas com alto nível de coerência individual terão melhor relacionamento e comunicação nas organizações em que estão colocados. Por fim, McCraty (2011) afirma que aumentar a coerência individual conduz ao aumento da coerência social, que por sua vez aumenta a coerência global. Segundo o autor, a incoerência pessoal afeta a coerência social, pois “quando os indivíduos não estiverem autorregulados ou agirem exclusivamente sob seu próprio interesse, sem considerar os outros, isto gera incoerência social” (MCCRATY, 2011, p. 95).

Esses dois termos evoluíram para o tema de 2ª ordem **Diferencial de comportamento e Empregabilidade**, pois demonstram que a disciplina FIS auxilia na mudança qualitativa dos alunos que passam a ter uma inserção diferenciada no mercado de trabalho. Nesse ponto, é importante lembrar que, segundo Motta (2001), a mudança reside na mente do indivíduo; ou seja, a mente humana influencia a ação, o pensamento precede e domina a ação. Mudar a racionalidade permite então novas ações e, se essa racionalidade não estiver limitada à ação instrumental, poder-se-á pensar em uma nova prática das organizações, conforme afirma Guerreiro Ramos (1989).

No termo de 1ª ordem *Novo olhar para si mesmo*, a entrevistada F2 afirma que a disciplina “trouxe mudanças posteriores que eu decidi para mim mesma, para o meu corpo, como o tipo de consumo, de produção e de trabalho”. A ex-aluna F3, por sua vez, diz: “O grande diferencial do curso foi ter me provocado a olhar para mim mesma”. F4, outra aluna egressa da disciplina, ressalta: “É um projeto de olhar para si mesmo e de se transformar a partir dessa nova realidade com a qual a gente está em contato. É o autoconhecimento”. Quanto ao termo *Identificar o seu propósito*, a entrevistada F3 afirma: “Descobri muita coisa sobre mim no processo. Ajudou-me a perceber, a identificar com um pouco mais de clareza o meu propósito, onde que está minha contribuição, que tipo de temas que me instigam, que tipo de questão que eu posso ajudar resolver”. No termo de 1ª ordem *Autoestima*, a mesma ex-

aluna afirma que a disciplina “Ajuda você a conseguir se colocar e falar”. Tais termos citados nesse parágrafo evoluíram para o tema de 2ª ordem **Autoconhecimento**. Percebe-se assim, que o curso vai além da formação de competências técnico-profissionais e infere em dimensões mais profundas como o autoconhecimento. Aqui, cabe ressaltar que, quando o indivíduo se conhece, ele já não pode mais ser visto como recurso, pois, conforme Gaulejac (2007), ele já é o produto de uma história da qual ele procura se tornar sujeito. Um sujeito que seja protagonista da própria existência, que mereça atenção das organizações, levando em conta a sua individualidade, seus desejos, características, talentos e habilidades. Segundo o autor, mais cedo ou mais tarde, no âmbito das organizações, a capacidade humana faz presente e constitui-se como fator a ser levado em conta no desenho das estratégias corporativas. Também sobre os benefícios do autoconhecimento, é importante lembrar que Guerreiro Ramos (1971) afirma que a autoestima e a autonomia podem ser prejudicadas pelo comportamento passivo. Visto isso, o autoconhecimento se torna fundamental para a manutenção das qualidades da autoestima e da autonomia.

Quanto ao tema de 2ª ordem **Conexão com stakeholders**, este foi evolução do termo de 1ª ordem *Relação empática*. Para executar projetos e estudos de sustentabilidade, deve-se buscar entender a necessidade da realidade em que se está inserido, deste modo não se tem uma atitude neocolonialista, mas sim uma postura antropológica de compreender o que é importante para aquela comunidade, como os estudos de Belo Monte empreendidos pela turma FIS 1, onde tiveram contato com comunidades locais e indígenas. O entrevistado F1 relata que, como empreendedor, ele precisou entender que estava dialogando com relações do indivíduo com ancestrais, com a emoção; pois, do contrário, ele tomará uma decisão errada: “A ideia é os alunos vestirem o sapato do stakeholders, descerem até o momento onde vão ter condições de conhecer um pouco o que viram para chegar a uma solução muito mais inovadora, chegar em B com mais qualidade e pensando no todo”. Pode-se abordar aqui o ensino da compreensão, proposto por Morin (2000). Segundo o autor, educar para compreensão humana é diferente de educar para compreender matemática. Também é importante citar que, para Dale e Newman (2005), algumas habilidades são necessárias ao ator do desenvolvimento sustentável, como negociação com *stakeholders*, por exemplo.

A ex-aluna F3 fala da sua experiência em Belo Monte, quando o cacique contou aos alunos que o rio corria nas suas veias e que temia que este lhe fosse tirado. Ela fala que, na sua experiência com o FIS em Belo Monte, houve contato com a realidade e com o que é importante para as pessoas e o que é felicidade para elas: “O social foi o que a gente mais viveu em campo (...), e isso mexeu, colocou-nos em contato com a questão”. Dá-se, assim, a

relação empática e o colocar-se no lugar dos stakeholders. F3 prossegue sobre o processo empático: “Como se conectar com o outro, como ouvir o outro, e saber o quanto que, quando eu chego lá, com esse meu rosto, com essa minha cara, as pessoas também têm a impressão delas sobre mim.” Aqui, retoma-se as contribuições de Kimakowitz et al. (2010) que, além do aspecto humano, a administração humanista integra aspectos éticos em suas decisões e o respeito a todos os *stakeholders*. Também é possível abordar o ensino da identidade terrena proposto por Morin (2000). Na visão do autor, o planeta requer um pensamento capaz de universalismo, consciente da unidade/diversidade da condição humana, sendo que a educação deve ser capaz de abranger este aspecto, visando formar para a identidade e a consciência terrenas, perpassando pelo conhecimento histórico mundial da globalização que auxilia a entender a condição humana em cada território, incluídas as desigualdades e diferenças da miséria e conforto, explorados e exploradores, rural e urbano, ocidente e oriente.

Ainda, F3 ressalta que, em campo, conseguiu desenvolver ainda mais a competência de comunicação: “Todos os julgamentos que você tentava suspender e, daí, você estava ali conversando e julgando. Era um teste o tempo todo”. Pode-se assim relacionar que a característica da empatia desenvolvida nos egressos do FIS está de acordo com o posicionamento de Guerreiro Ramos (1989), ao verificar a necessidade de colocar-se entre parênteses para poder analisar uma nova realidade e então poder decidir sobre ela.

Adiante, outros termos de 1ª ordem emergiram, como *Disciplina como elemento polinizador*. O coordenador F1 explica: “É legal porque poliniza alguns outros professores que pegam algum elemento para sua disciplina, veem que é possível”. Assim, com a persistência do professor no projeto, resultados aparecem e se tornam exemplo para outros professores, polinizando a instituição e outros docentes. Quanto aos seus alunos, F1 explica que se trata de “colocar uma semente no coração e, então, eles vão polinizar o mundo”. Tal polinização também acontece com os parceiros da disciplina. F1 conta que, no FIS 5, o resultado do empenho dos alunos possibilitou um acordo das empresas parceiras da disciplina naquele semestre, criando, assim, um grupo de fornecedores. Ou seja, a influência do tema ocorre também entre os parceiros do curso. Ainda nesse termo de 1ª ordem, F6, como representante do principal parceiro do FIS, afirma que a disciplina é “fora da caixa, e eu gosto disso, mas acho que estamos no momento de começar a pensar como é que faremos a transição de uma forma mais linear. E o professor é o ponto de partida”. Ou seja, F6 fala que é preciso expandir a metodologia do FIS para o restante da universidade, mas há dificuldades. Assim, entende-se que as pessoas envolvidas de modo direto com o curso, como professores,

alunos e parceiros do FIS, são influenciados pelo tema da sustentabilidade, porém ainda existe o desafio de que este tema possa ser transversal em outras disciplinas da instituição.

No termo de 1ª ordem *Impacto do tema na vida dos alunos*, F1 afirma: “Os alunos entram tanto na realidade do desafio que esquecem que é uma disciplina eletiva, que acaba no final do semestre; tem gente que quer pensar só no assunto e acredita que aquilo é a realidade”. Ele comenta que, de certa maneira, a concepção do desafio é ter impacto na realidade mesmo, só que a própria realidade mostra a todos eles que o FIS se trata de uma disciplina eletiva: “Eles saem daqui e entram na realidade de finanças, na aula de marketing, acabou o semestre e agente vai dar uma nota”. O coordenador comenta que os alunos ficam interessados no campo em que estudaram a ponto de quererem continuar o projeto: “À vezes, eles acham que ‘vão montar um projeto disso; e eu preciso falar ‘menos, menos’, pois esse é um acordo deles”. A ex-aluna F2, por sua vez, mostrou engajamento com o tema nas áreas em que foi atuando: “Em 2014 entrei em um programa chamado TESE – Tendências e Serviços Ecosistêmicos, e acabei entrando muito por influência do FIS”. Ela afirma que foi pelo FIS que ela encontrou o GVces, onde integra a parte de Finanças Sustentáveis. “Talvez, o meu mote seja Desenvolvimento Sustentável, como um guarda-chuva mais geral, mas eu me envolvo bastante com essa área social”. F2 afirma: “Desenvolvimento Sustentável, no momento, é a minha vida. Meu mote. É o que eu desejo trabalhar, estudar, pesquisar. É tema da minha Monografia”. Por fim, a ex-aluna F3 declara: “(O FIS) foi a experiência mais marcante da minha vida”. Compreende-se, assim, que os egressos passam a fazer escolhas em suas vidas a partir das transformações vividas no curso, ou seja, a disciplina vai além de ser um mero preenchimento de créditos.

No termo de 1ª ordem *Vínculo entre os participantes da disciplina*, a egressa F2 fala do envolvimento com os colegas após o semestre: “A gente se reuniu novamente e pensamos em continuar com algum tipo de trabalho significativo”. A entrevistada F3 comenta o mesmo: “A gente continuou se reunindo um tempão depois do FIS, pois a gente queria fechar melhor o nosso documento final... A gente até ficou quase um ano se reunindo de vez em quando para terminar o documento”. Percebe-se assim que o FIS possibilita aos alunos que criem vínculos entre si, de modo a constituir grupos de trabalho e encontros regulares.

Tais termos *Disciplina como elemento polinizador*, *Impacto do tema na vida dos alunos* e *Vínculo entre os participantes da disciplina* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Efeito multiplicador e Engajamento com o tema**. Diferentemente de muitas disciplinas, o ensino da sustentabilidade pela ótica da aprendizagem transformadora faz com que este tema não fique restrito à disciplina em si, mas sim passe a ser disseminado no ambiente em que é

ensinado, bem como a ter influência nas escolhas dos egressos e nos laços construídos entre os participantes do curso.

Outros termos continuaram emergindo, como *Coerência*. A entrevistada F2 conta que nota diferença entre o seu modo de pensar e o de seus colegas de faculdade: “Já vinha antes do FIS, talvez tenha se atenuado, ou talvez o FIS tenha chamado atenção para outros assuntos”. Ou seja, a aluna vê coerência na proposta educacional do FIS, pois este reforça seus valores já existentes e os aumenta. Na eletiva do FIS, há a coerência entre a expectativa interna do aluno e o que ambiente externo oferece, ou seja, o aluno encontra seu ambiente natural, de temas, de pessoas, de vínculos e de propósito. A aluna F2 afirma que aplica o que aprendeu no FIS não apenas na produção do seu trabalho, mas na sua vida pessoal, como no âmbito da sustentabilidade do corpo. “Acredito que levei essa intenção para o máximo possível dos fatores da minha vida, 360°”, mostrando a coerência em aplicar os valores da sustentabilidade em todas as esferas da sua vida. Ela explica que a sustentabilidade está nos valores de como você trabalha, explicitando coerência entre o que se pensa e o que se faz. “Se está no seu valor fazer o que te faz bem e colocar nisso um sentido, você faz quem trabalha com você ter esse sentido também, né?”, diz F2, explicando que a sustentabilidade está em fazer o que nos faz bem e em encontrar sentido para as coisas”. Lembra-se, aqui, de Shrivastava (2010). O autor aponta que em qualquer âmbito de trabalho a sustentabilidade pode ser aplicada. Compreende-se então que a coerência relatada pela aluna é vista tanto em identificar no curso um propósito que preencha sua expectativa interna, quanto em aplicar os princípios da sustentabilidade em sua vida, a coerência entre o falar e agir.

Ainda, F2 declara: “Desenvolvimento Sustentável é como nós podemos ser o melhor de nós mesmos. E o melhor daquilo que já faz parte do que já somos. Está na gente ser o melhor de nós mesmos”. Por isso a importância da educação, pois possibilita transformar o indivíduo no seu melhor e, a partir disso, ter relações mais profundas com o ambiente, a sociedade, o planeta e coerência consigo mesmo. Já a ex-aluna F3 fala sobre a sua visão sistêmica que “para o estudante topar participar do processo do FIS, ele já tem que se enxergar como parte do problema. Não sei isso é uma pré-condição, mas tem que sentir que aquilo tem a ver com ele”. É necessário ter coerência, e não apenas o desejo de incrementar seu currículo.

No termo de 1ª ordem *Colaboração*, o coordenador F1 afirma: “Não tem competição. É um projeto pra turma toda”. E, no termo de 1ª ordem *Cidadania*, o entrevistado fala que, para chegar-se a uma solução, é preciso que se olhe para a sociedade, governo e atores. Olhar apenas para o que é bom para si mesmo não irá funcionar. “Esse é o grande

diferencial, nós queremos formar cidadãos melhores”, explica. Cabe lembrar que, segundo Rodrigues (2006), é necessária uma proposta alternativa educacional que conduza o indivíduo à cidadania.

Quanto ao termo de 1ª ordem *A importância da diversidade para a inovação*, a ex-aluna F2 comenta que a disciplina “proporcionou, também, ver que existe construção no diferente. No diferente mora justamente um dos inputs necessários para se criar o novo, uma coisa inovadora”. As alunas egressas concordam que é preciso considerar a ética relacional, os opostos que existem e que devem existir, sem ter de ser eliminados, pois a diversidade deve ser valorizada. Segundo Morin e Lemoigne (1996), a complexidade busca unir/ligar situações/objetos aparentemente desconexos, pois a realidade é multidimensional e, ao mesmo tempo, psicológica, sociológica, política, mitológica e científica, interligando a “parte” e o “todo”, a unidade e a diversidade.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Responsabilidade*, a egressa F3 afirma que o FIS os colocava em atividades onde tinham que decidir pelo futuro de uma comunidade, como no caso de Belo Monte. Assim, o curso permite desenvolver nos alunos a responsabilidade ao terem que avaliar, na perspectiva dos stakeholders envolvidos, as consequências da atividade proposta pelo desafio de cada FIS.

E, por fim, no termo de 1ª ordem *Equilíbrio Feminino & Masculino*, a egressa F2 fala das dificuldades que a sustentabilidade encontra: “E acho que é um pouco desse desequilíbrio do feminino e do masculino na sociedade. O Feminino perdeu muito o valor (...). No momento em que surge a Sustentabilidade como tema, também surge feminismo como tema”. Para F2, o feminismo e a sustentabilidade surgem concomitantemente, sendo temas correlatos. A entrevistada F6 ressalta que a sustentabilidade é um campo um tanto feminino: “A gente tem a maior dificuldade de contratar homem. Temos só três meninos na área”. Percebe-se pelas falas das entrevistadas que o tema sustentabilidade tem uma correlação profunda com o feminino, seja pelo interesse de mulheres pelo tema, seja pelo papel da mulher no desenvolvimento sustentável como também afirmaram os prêmios Nobel Muhammad Yunus e Amartya Sen. Lembra-se, também, de Rozuel (2013), pois tal autora afirma que a prosperidade a longo prazo e a sustentabilidade envolvem a ideia de crescimento de equilibrado, e que o equilíbrio não pode ser alcançado se o modelo patriarcal for seguido.

Os termos *Coerência, Colaboração, Cidadania, A importância da diversidade para a inovação, Responsabilidade e Equilíbrio Feminino & Masculino* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Reforço de valores sustentáveis**. Deste modo, compreende-se que o FIS gera em seus egressos valores da sustentabilidade, de modo a terem uma nova relação com os outros, com a

sociedade e com o planeta. A respeito do reforço de valores sustentáveis, ainda cabe lembrar Hansmann (2010), cuja afirmação é de que a aprendizagem transformadora para a sustentabilidade deve se basear nas capacidades intelectuais e de conhecimento, gerando aprendizagem cognitiva e afetiva a partir da associação com as atitudes e a organização do sistema de valores da pessoa.

Sintetizando os temas de segunda ordem relacionados à dimensão agregada ***O perfil do egresso da aprendizagem transformadora***, tem-se o **Diferencial de comportamento e Empregabilidade, Autoconhecimento, Conexão com stakeholders, Efeito multiplicador e Engajamento com o tema e Reforço de valores sustentáveis**, os quais definem as características profissionais e pessoais dos alunos após terem participado da disciplina eletiva FIS. Assim, percebe-se que a aprendizagem transformadora infere no nível ontológico, de transformação humana, resgatando valores humanistas e preparando o egresso para lidar com temas complexos como lidar com stakeholders e diferentes interesses, o que corrobora com Jacobi e Beduschi Filho (2014) ao entenderem que a inserção da sustentabilidade nos cursos de administração, além de ser uma necessidade premente, é uma oportunidade incrível de trabalho para os profissionais que atuarão nesse campo.

Compreendido o perfil do egresso do FIS, deu-se continuidade à análise, buscando identificar a metodologia e os elementos da aprendizagem transformadora que possibilitaram o desenvolvimento deste perfil. Assim, na dimensão agregada ***Elementos da Aprendizagem Transformadora***, encontrou-se os temas de 2ª ordem sendo esses: **Inter, Multi e Transdisciplinaridade; Razão formal, razão sensível e razão experiencial; Co-construção do curso; Coordenador Transformador e Pedagogia para a Geração Y.**

Esses temas emergiram dos termos de 1ª ordem *Especialistas de diferentes áreas do conhecimento, Parceiros tríplice hélice, Heterogeneidade da turma, Projeto referência (desafio do semestre), Teoria U, Projeto de si mesmo (cartografia, ioga, teatro, dança, meditação, música, taichi, respiração, automassagem, etiqueta relacional, etc.), Disposição em círculo das aulas, Construção coletiva e diversidade do grupo, Liderança compartilhada, Flexibilidade dos encontros, Construção do conhecimento, Viabilizar politicamente o curso, Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem, Estímulo à autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem, Geração com disponibilidade para valores sustentáveis* e, por fim, *Papel das novas gerações nas empresas.*

Neste segundo momento da análise, o primeiro termo que emergiu foi *Especialistas de diferentes áreas do conhecimento*. O coordenador F1 afirma: “Dos 28 encontros, em oito ou 10 nós trazemos especialistas para darem o conteúdo”. Ele conta que há aulas denominadas de

*surplus*, que são intervenções “que aparentemente não tem nada a ver com nada, mas que vão visitar profundamente os alunos”. Especialistas dos mais diversos ramos, como um astrofísico ou um médico antropofísico, ou seja, especialistas no tema específico do FIS ofertado e também especialistas que remetam ao tema do autoconhecimento.

A entrevistada F2 recorda: “Não existia uma linha reta, era uma espiral. Como você vai chegar lá? Indo, atacando de vários modos diferentes. Então, o que falar das artes tem a ver com um parque tecnológico?” Ela conta que o design do parque tecnológico era importante também, então, uma especialista veio a eles falar de cidades sustentáveis, da ONG, de como viajou o mundo de bicicleta, de como via cidades de jeitos diferentes e de como entendia a Sustentabilidade nas cidades de formas diferentes. A ex-aluna também cita que a sua turma recebeu aulas de filosofia. Já a egressa F3 reitera que, em cada aula, havia contato com um profissional especialista em um tema: “Mas não era uma coisa de aula.”, afirma, explicando que não havia o padrão tradicional das aulas de outras disciplinas. “Os conteúdos que eram passados eram, normalmente, de convidados de fora que tinham alguma relação com aquele mundo”. Verifica-se, assim, que a construção de conhecimento se dá de modo sistêmico, com a interação de diferentes áreas que estejam relacionadas tanto ao tema do semestre quanto ao tema de autoconhecimento.

No termo de 1ª ordem *Parceiros tríplice hélice*, observou-se que alguns dos parceiros da disciplina do FIS mudam de acordo com o tema do semestre e sendo representantes de diferentes áreas, tanto pública, quanto privada e acadêmica. Em 2010, na primeira edição do FIS, o curso objetivou desenvolver um parecer para o comitê de crédito de dois bancos signatários dos Princípios do Equador – Itaú e Santander – sobre a operação de crédito do Aproveitamento Hidrelétrico (AHE) de Belo Monte. Os parceiros eram Itaú, Energia Sustentável do Brasil e Santander, percebendo-se assim a diversidade dos parceiros do curso de modo que os alunos desenvolvam a perspectiva de multistakeholders. Quanto ao Itaú, cabe ressaltar que este, por sua vez, é um parceiro constante do FIS. Já no termo de 1ª ordem *Heterogeneidade da turma*, observou-se que os alunos da eletiva vêm de diferentes áreas, como administração de empresas, administração pública e economia.

Tais termos de 1ª ordem evoluíram para o tema **Inter, Multi e Transdisciplinaridade**, tanto do ponto de vista de conteúdos abordados em aula, dos parceiros envolvidos com o curso e das diferentes áreas dos alunos da turma. Aqui, é importante lembrar que, segundo George (2007), o desenvolvimento sustentável será difícil de ser atingido justamente pela multiplicidade de dimensões que o compõem, sendo necessária uma compreensão de todos os processos envolvidos, tais como: biológico, físico,



econômico, social e político. Ou seja, há a necessidade de uma discussão e compreensão interdisciplinar do tema, onde os diversos atores possam contribuir para o desenvolvimento sustentável futuro. Dada a visão do autor, compreende-se ainda mais a necessidade de inter, multi e transdisciplinaridade nos cursos de gestão.

Quanto ao tema de 2ª ordem **Razão formal, razão sensível, razão experiencial**, cabe ressaltar a visão do entrevistado F1. Segundo ele, o curso considera a razão formal do ponto de vista de conteúdo e de metodologia constantemente, mas incorpora, no processo de aprendizado, duas novas razões, que são as oportunidades por meio das quais a aprendizagem pode ocorrer. Uma delas é a razão sensível, na qual se trabalha a sensibilização, envolvendo o corpo e a arte. A outra é razão experiencial que se trata de sair da instituição e fazer trabalho de campo com micro e macro imersão. Ou seja, o FIS trabalha três formas de aprendizagem. Tem-se aqui a relação com a orientação holística no ensino de Taylor (2010), que encoraja o engajamento com outras formas de conhecimento: o afetivo e relacional, tendo em vista que um dos principais modos de transformação é pelo ver-sentir-mudar. Dito isso, o termo de 1ª ordem *Projeto referência (desafio do semestre)* emergiu. De acordo com o entrevistado F1: “Por meio do projeto referência, que é o desafio FIS, a gente trabalha a razão experiencial, a gente trabalha a realidade, algo real, de uma política pública real, de uma empresa real que os alunos tenham de dar alguma solução até o final do semestre”.

É importante lembrar que a instituição tem um grande papel na esfera de possibilitar os trabalhos de micro e macro imersão. Lembra-se, aqui, de Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013), cuja visão aponta que as mudanças que objetivam a sustentabilidade necessitam mais do que reformulação de currículos, visto que as instituições de ensino precisam se comprometer mais seriamente para se transformarem em comunidades-aprendizes pela sustentabilidade.

A ex-aluna F3 conta que sua turma foi para Altamira (Pará) fazer pesquisa e depois ficar hospedada no canteiro de obras de Jirau (Rondônia): “Enquanto a gente foi para Altamira, estava tendo o leilão de Belo Monte. (...) mas ficamos hospedados no canteiro de obras de Jirau para ver o que era construção, conversar com as pessoas em volta”. Segundo ela, o campo foi um dos momentos do FIS que mais contribuiu para o seu desenvolvimento: “Como a gente tinha uma perspectiva, o nosso desafio era muito *stakeholder*. Cada conversa que você tinha em campo, você mudava de opinião. Na verdade, daí você começava a se questionar. Todo o parâmetro da Teoria U”. Ela conta que tal abertura contribuiu muito para a turma. “eu acho que isso foi possível porque eu fui lá para a realidade, eu fui lá, para o campo, eu conversei com as pessoas, eu não apenas li a respeito em um documento.”

A egressa F4 afirma que, assim, a turma pode entrar em contato com novas realidades em casos específicos: “Mergulhamos nesse processo para entender o que é biodiversidade, o que é reparação de benefícios e conhecimento tradicional associado”. Para ela, do ponto de vista humano, foi o seu primeiro contato com realidades demasiadamente diferentes da sua. “Eu fui para a Amazônia, entrei em contato com pessoas, populações ribeirinhas que viviam em condições precárias”. A entrevistada ressalta que é difícil não sair do FIS mais sensível à realidade, ao entorno, às diferenças, à diversidade e, também, com o pensamento mais aberto para outras possibilidades e realidades.

Dessa forma, o FIS oferece vivenciar a sustentabilidade na prática da administração. A egressa declara: “Como a gente pode trabalhar e ter negócios que sejam mais inclusivos, que conservem e restaurem a biodiversidade? Por isso eu vim trabalhar com Sustentabilidade”. Também assim, o curso a levou para uma compreensão de uma gestão mais inclusiva e com respeito ao meio-ambiente, de modo que repensasse a própria área de atuação. A entrevistada afirma: “A experiência é transformadora. E as coisas com as quais a gente entra em contato se tornam referência para a gente”. Já o entrevistado F8 conta que, como parceiro do curso, pôde observar que o FIS traz questionamentos aos alunos “Qual é o papel do segundo setor, das indústrias preservarem os recursos naturais, os serviços ecossistêmicos, os bens da natureza, né? Quais são todos os desafios vinculados a isso? Quem são os atores, como eles interagem?”. Assim a aprendizagem transformadora no curso FIS perpassa pela aprendizagem experiencial, vivenciar o tema de estudo e ver de perto os desafios relacionados a gestão e sustentabilidade.

No termo de 1ª ordem *Teoria U*, o entrevistado F1 afirma: “O FIS é um U, na primeira parte do semestre eles estão descendo a rampa”. É o momento para os alunos não tirarem conclusões, mas escutarem as partes. “Eles devem colocar os sapatos dos outros (...) É uma descida até que o campo começa a criar as condições para eles prototiparem, cristalizarem e, então, chegarem a uma solução aqui” ressalta F1. A egressa F3 conta que “o FIS proporcionou um olhar mais desapegado para a história do metódico do conteúdo. Eu preciso sentir o que aquilo está me dizendo. Eu não preciso colocar tudo numa matriz para chegar ao resultado”. Ela afirma que pode chegar aos mesmos resultados se trabalhar com a sua intuição. Deste modo pode-se perceber que a abordagem da Teoria U utilizada no FIS permite aos alunos ampliarem a sua escuta e sensibilidade, de modo a suspender o julgamento e proceder novas compreensões e análises do ambiente em que estão inseridos. Ou seja, o FIS desenvolve a razão não instrumental, e ao mesmo tempo não a desconsidera.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Projeto de si mesmo*, o entrevistado F1 explica que, assim como há o projeto referência, que é o desafio, há o projeto de si mesmo, centrado no aluno, onde se utiliza instrumentos didáticos como *cartografia, ioga, teatro, dança, meditação, música, taichi, respiração, automassagem, etiqueta relacional etc.* Segundo F1 o projeto de si mesmo “é o mais importante pois é o projeto de transformação, e do momento do paradigma de percepção, de como o sujeito olha a realidade”. Para a egressa F2, a sensibilização contida no projeto de si mesmo os trazia com presença para o todo. A ex-aluna F3 relata: “Uma das coisas que mais me tocou no processo foi a cartografia. É um mapa para você colocar os seus insights sobre o desenvolvimento do seu processo”. Na cartografia, o aluno descreve tudo o que lhe acontece durante o seu processo pessoal no decorrer da disciplina, a partir de diferentes perspectivas como a sustentabilidade, a interdependência, o diálogo etc. Segundo F3, esta foi uma das atividades mais tocantes do curso. Além disso, “em uma das oficinas, fazíamos o nosso próprio caderno de anotação do FIS. Construíamos o caderno, com martelo, com folha, com cor, encapava... Porque tinha uma coisa também de você”.

Segundo o coordenador, todas as aulas, tanto na universidade quanto em campo, começam com uma sensibilização: respiração, taichi, ioga, meditação, alongamento, teatro, dança, automassagem, lego para montar protótipo, escultura com argila, etiqueta relacional, música etc. A ex-aluna F3 lembra que tais atividades serviam para o centramento de cada um.

Visto isso, tais termos de 1ª ordem evoluíram para o tema **Razão formal, razão sensível e razão experiencial**. Assim, percebe-se que o FIS possui uma visão integral de ser humano, desenvolvendo não apenas sua razão formal, razão essa que é trabalhada na maioria das disciplinas, mas também as dimensões mais profundas, como a sensibilidade e a experiência, permitindo que a aprendizagem transformadora se concretize. Lembra-se, aqui, de Taylor (2010) ao trazer a orientação holística no ensino e insere outras formas de conhecimento na educação, como o afetivo e o relacional. Também Hansmann (2010) verifica que a aprendizagem sustentável deve ir além da aprendizagem cognitiva, e incluir a aprendizagem afetiva

Adiante, emergiu o termo de 1ª ordem *Disposição em círculo na aula*. “A gente trabalha em círculo para todo mundo poder olhar todo mundo”, relata F1. Segundo a ex-aluna F3, era importante “poder olhar para as pessoas enquanto você está falando, enquanto você está se posicionando (...). Estar em círculo foi algo muito forte”. Fica evidente que a disposição em aula foge dos parâmetros clássicos de ensino, possibilitando uma maior interação e troca no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Construção coletiva e diversidade do grupo*, a egressa F2 conta que, na sustentabilidade, faz todo o sentido proceder “de um jeito participativo e de construção coletiva”. Segundo ela, um dos princípios do FIS é a diversidade, e o seu grupo, por sua vez, era completamente diverso. “Isso só engrandeceu ainda mais a experiência. São pessoas completamente diferentes que passavam na GV e eu dificilmente iniciaria alguma conversa”. F3 comenta que o grupo criava em conjunto as atividades, o que fomentava o convívio entre as pessoas. Segundo a egressa F4, tratava-se de um conhecimento construído, conjunto. “A gente tinha contato com muitas referências, daí a gente tinha que se virar e buscar mais referências. Mas não era uma aula teórica. De jeito nenhum”. A entrevistada F5, colaboradora do GVces, conta que o “FIS, na realidade, é uma disciplina da graduação que foi solicitada pelo PMRE, e o projeto referência, que é proposto por empresas ou por um grupo de empresas que deseja trabalhar aquele tema”. Ou seja, o FIS se constrói com importantes atores da sustentabilidade, como o PRME, além dos parceiros do curso.

Para a entrevistada F6, “as empresas também têm o papel de pedir isso para as universidades, e acho que essa aproximação entre empresa e universidade é um desafio”. Ela conta que, como parceira, participou do primeiro módulo do FIS: “É bom porque a gente também aprendeu muito com esse processo”. No semestre seguinte, F6 solicitou ao coordenador do curso que o ITAÚ propusesse um tema, ou seja, houve participação ativa do parceiro, que acompanhou a experiência de campo e sugeriu temas. Segundo ela, estar junto com outros parceiros foi uma experiência gratificante: “O pessoal da Votorantim foi ótimo. Acho que uma das coisas que fazem a diferença nesse programa é o engajamento da ‘empresa padrinho’”. Quanto ao entrevistado F8, representante da parceria da Votorantim, a interação é muito rica: “eu tenho interagido, sim, com as instituições de pesquisa e de ensino que têm ido lá para a reserva”. Ou seja, há interação efetiva entre empresa e academia. Deste modo, o FIS possui a participação de diferentes pessoas, sendo influenciado por diversos atores da sustentabilidade e conta com a contribuição direta de seus parceiros, deixando, assim, de ser um espaço exclusivo do professor e do aluno.

No que diz respeito ao termo de 1ª ordem *Liderança compartilhada*, a entrevistada F3 afirma que, ao fim do processo, a turma foi convidada a apresentar o seu relatório em vários espaços diferentes: “E a gente não ensaiava nada do tipo ‘você fala, eu falo’. Chegava lá, parecia que eu começava uma frase e o outro terminava”. Ou seja, não havia uma liderança única. “Tive vários momentos no processo em que eu senti que aquela conexão com o grupo estava estabelecida de uma forma que a liderança era totalmente compartilhada”, completa. Quanto ao termo de 1ª ordem *Flexibilidade dos encontros*, a ex-aluna F2 fala sobre a

flexibilidade dos temas tratados em cada aula, sem ter uma pauta que conduzisse os encontros. “Se a gente, em um encontro levou para um lado, na próxima aula podia ser outra coisa, que não era o que eles tinham planejado”. Nesse termo de 1ª ordem, lembra-se de Meadows (2006). O autor afirma que os líderes do mundo perderam o hábito de aprender e da liberdade de aprender; e que uma revolução sustentável requer que cada pessoa atue como um líder aprendiz em algum nível, seja familiar, comunidade, nação, mundo.

E, por fim, no termo de 1ª ordem *Construção do conhecimento*, a mesma entrevistada declara: “Se na maioria dos cursos eu recebo informações, nesse eu realmente senti que eu estava preparando uma formação. E que o jeito que o curso estava sendo levado estava coerente com a própria informação que gostaria de ser passada”. Ou seja, no curso, não é incentivado o decorar, mas, sim, o compreender o tema e auxiliar na construção do conhecimento. “A avaliação não era pelo quanto de informação decorada, mas, sim, pelo quanto de informação construída”. Assim, tais termos evoluíram para o tema de 2ª ordem **Co-construção do curso**. Evidencia-se assim que o curso não é resultado apenas de uma pessoa, um professor ou um coordenador do curso, mas sim de um construção conjunta de muitas pessoas envolvidas com o FIS e com a temática sustentabilidade. Todavia, o coordenador do curso requer de características e competências diferenciadas, que a seguir serão relatadas.

No termo de 1ª ordem *Viabilizar política-economicamente o curso*, o entrevistado F1, enquanto coordenador do FIS, afirma que o financiamento e a sustentabilidade econômica do curso são possíveis devido ao seu capital social, ou seja, sua rede de relacionamento. Ele também menciona sobre a necessidade do empreendedorismo para que um curso como esse aconteça. Já na visão dos parceiros, F6 afirma que a empresa investe quando identifica o potencial de um projeto. Ou seja, cabe ao professor apresentar o projeto aos investidores de forma a mostrar o diferencial do projeto, a possibilidade de continuidade e, poder, assim, obter o financiamento. Compreende-se desta forma a importância da figura do coordenador para viabilizar o projeto.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem*, F1 afirma que ele tem o papel de traduzir o que é sofisticado para um código que o aluno compreenda. A parceira F6 acredita que esse é o papel desses líderes: porque o aluno está ali que nem esponja, ainda mais graduação, que são muito novos. E, dependendo da forma como o assunto é abordado, ou ele acha que não tem nada a ver com ele, ou você gera uma empatia e ele quer se aprofundar”. Para a parceira F7, também do ITAÚ, trata-se de uma fase fundamental: “É a formação do indivíduo de valores, de personalidade, como eu vou ver o mundo”.

Já no termo de 1ª ordem *Estímulo a autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem*, o entrevistado F1 reitera que os alunos não competem entre si, e os vê como “16 consultores que tem que resolver, tem muito auto-gestão que é uma mudança muito grande de paradigma para eles porque eles estão assistindo outras aulas ao mesmo tempo”. F1 comenta que, quando é perguntado por um dos alunos sobre quando é a prova e o que precisam fazer para a aula que vem, ele responde: “Vocês que estão tocando, já são grandinhos”. Às vezes, é necessário intervir para fazê-los enxergar o outro lado, conta. “Pra mim é desafiador como educador também para saber algo como onde que vou, onde que deixo”. Ainda, F1 fala da importância dos alunos terem autonomia e independência: “É importante eles caírem da bicicleta, quebrarem a cara, eles brigam entre si, que nem na vida real, às vezes sai um CEO que começa a liderar e organizar a bagunça tanto do ponto de vista gerencial quanto do ponto de vista de conteúdo”. Cabe ressaltar que, como citado no embasamento teórico da presente pesquisa, o paradigma tradicional e o paradigma emergente formam contrastes – os quais foram elencados pelos autores Amboni et al (2012). Entre paradigma tradicional e paradigma emergente, notam-se as distinções claramente, pois tem-se disciplinas estanques ou integração de assuntos; na sala de aula, linha de montagem ou domínio do processo; aprendizagem com o produto ou aprendizagem com o processo; o professor só ensina ou o professor ensina e, também aprende; conhecimento exato ou conhecimento mutável; autoritarismo ou diálogo; ênfase nas partes ou ênfase no todo; aluno como ser passivo ou aluno como ser ativo. Percebe-se, assim, que o FIS está inserido no paradigma emergente da educação.

Ainda, cabe ressaltar que as turmas do FIS não contam apenas com um professor, mas com uma equipe que o apoia. Tal equipe, segundo a entrevistada F3, foi de grande importância, pois ela se sentiu acolhida: “Eu me sentia cuidada o tempo todo. Como se tivesse sempre alguém pensando em um detalhe, como eu poderia me sentir sobre tal processo, e para me amparar”. Ou seja, apesar do FIS estimular a independência e a autonomia, a ‘mão invisível’ da equipe está sempre presente, e os alunos não ficam soltos no processo de aprendizagem.

Os termos *Viabilizar política-economicamente o curso*, *Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem* e *Estímulo à autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Coordenador Transformador**. Vale lembrar que, segundo Garrity (2012), a educação desempenha um papel crucial na mudança dos modelos mentais e na constituição de um novo paradigma da sustentabilidade e da administração. Motta (2001) continua a reflexão, afirmando que o

indivíduo é foco no processo de mudança, e a intervenção deve ser nas ideias e não nos fatos, sendo que a mudança de valores deve iniciar pelos chefes, pelos que detêm mais poder. É importante lembrar, também, que Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), ressaltam o importante papel que os educadores têm desempenhado na inserção da educação para a sustentabilidade.

Portanto, o coordenador do curso que gera a aprendizagem transformadora vai além dos conhecimentos específicos e conteúdos em sustentabilidade, mas demonstra sobretudo alta capacidade de relação humana e coordenação de pessoas. Além disso é capaz de traduzir conteúdos complexos a uma geração que muitas vezes é imediatista, ou seja, sabe se comunicar com a geração Y. Aqui, lembra-se, também, de Blake, Sterling e Goodson (2013), que verificam a importância do papel dos professores. Os autores compreendem que a mudança epistêmica parte da investigação colaborativa que, sendo função dos educadores, passa a transformar a visão de mundo de seus aprendizes.

No termo *Geração com disponibilidade para valores sustentáveis*, o entrevistado F1 comenta: “Geração é fruto do meio, e eu acredito que as pessoas estão se questionando mais cedo”. Para o entrevistado F8, só pelo fato de alunos se interessarem tanto pelo FIS já é um sinal de que há uma preocupação sobre o que é ser sustentável: “Esse é o modelo da geração Y para os processos de gestão. Gostaria de crer que isso é maioria, mas ainda não tenho essa percepção”. Por fim, o termo de 1ª ordem *Papel das novas gerações nas empresas*, percebeu-se a necessidade de ensinar novas formas de administrar, de novos modelos de gestão para responder expectativas da nova geração e do meio. A entrevistada F2 comenta: “Eu vejo uma transformação. Nova gente vindo. Que não se encaixa e não quer se encaixar e que está empreendendo em novas coisas que não cabem no modelo de gestão anterior”. Ela fala que a geração de hoje traz uma nova energia e que quer se comunicar de um modo diferente. Esses dois termos evoluíram para o tema de 2ª ordem **Pedagogia para a Geração Y**. Assim, a aprendizagem é transformadora quando considera o público que se tem diante, e a geração Y demonstra, segundo os entrevistados, uma disponibilidade e sensibilidade ao tema, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, os temas de 2ª ordem **Inter, Multi e Transdisciplinaridade; Razão formal, razão sensível e razão experiencial; Co-construção do curso; Coordenador Transformador e, por fim, Pedagogia para a Geração Y** constituem a dimensão agregada *Elementos da Aprendizagem Transformadora*.

Compreendidas as metodologias e elementos que conduzem a aprendizagem do FIS, deu-se continuidade à análise, buscando identificar o nível epistêmico no qual a aprendizagem transformadora infere, ou seja, a mudança de paradigma e de visão de mundo (STERLING,

2011). Cabe apontar, também, que Cruz, Pedrozo e Estivaleta (2006) veem como necessário, para que se dê uma nova ordem e uma nova organização, a mudança de mentalidade do indivíduo, e que seus valores sejam influenciados para que suas interações gerem uma nova ordem e nova organização.

A terceira dimensão agregada dessa análise foi definida pelo embasamento teórico da pesquisa: *Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo*. Esta dimensão tem como temas de 2ª ordem a **Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva e Multiníveis**. Tais temas foram descobertos a partir dos termos de 1ª ordem *Dimensões da sustentabilidade (triple bottom line); Relação indivíduo e o todo, micro e macro; Busca de essência e sentido para o trabalho; Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades e Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros*.

O termo de 1ª ordem *Busca de essência e sentido para o trabalho*, por exemplo, emergiu de declarações como a do entrevistado F1: “No meu tempo, não havia essa demanda e interesse dos estudantes por uma carreira que envolvesse coisas de mais essência, que estão olhando pra o todo ou para o público com P maiúsculo”. Ele explica que muitos estudantes vão para ONGs, querendo trabalhar com empreendedorismo social. Ele recorda que, quando era estudante, a tendência dos estudantes era querer marketing e finanças. “Vejo muita gente da minha geração bater na porta do GVCes e falar que está cansado de trabalhar numa empresa e que quer fazer algo com essência”. Assim, percebeu-se a forte presença do empreendedorismo na geração Y e de busca por novos valores. Ainda sobre a busca de essência e sentido para o trabalho, cabe lembrar que, segundo Guerreiro Ramos (1971), uma pessoa capaz de redirecionar as instituições e de ser uma referência de sentido às outras pessoas emerge quando a sociedade fracassa, quando as instituições não são mais capazes de proporcionar a integração social. Portanto, momentos de crise são propícios para o surgimento de um novo modelo de homem. E na sociedade atual, conforme o autor, o conhecimento tem preenchido um importante papel, direcionando as relações sociais.

Segundo F1, o desenvolvimento sustentável é o que ajuda a dar sentido pra vida. “É uma boia na qual você se agarra pra buscar o mínimo de essência. Tenho trabalhado muito com os alunos isso. Na primeira aula falo ‘pensem e pergunte-se o que você está fazendo, que essência tem no que você está fazendo’”. F1 afirma que o mundo está tão instrumentalizado que o meio passa a ser fim e as pessoas não sabem mais porque estão comprando ou vendendo; não há sentido, e questiona qual a contribuição que o indivíduo vai levar para os outros, pra ele mesmo, para a sociedade na efemeridade que é sua existência nesse planeta. “Senão, você transforma o meio no fim e vai fazer a coisa em geral para buscar bens



materiais, depois vai pagar a conta, depois chega em casa, dorme, acorda no dia seguinte, quer dizer, porque mesmo que estou fazendo isso?” Aqui, pode-se abordar a ética do gênero humano proposta por Morin (2000), baseada na cadeia indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge a consciência e o espírito propriamente humano, sendo esta a base para ensinar a ética do futuro.

A entrevistada F3 fala que “falta essa conexão com algo maior. Então, quando se fala de Sustentabilidade, é algo muito instrumental”, no que diz respeito ao administrador atual. “É como se faltasse conectar algumas peças”. Ela afirma que o lucro retroalimenta o sistema, mas não pode ser o objetivo. “E quando você coloca o lucro, dentro de uma estratégia organizacional, como retroalimentação e não como objetivo, você muda muito”. Assim, um novo paradigma é proposto no FIS onde se questiona o valor Ter X Ser, qual o sentido de gerar lucro e o questionamento sobre o modelo de vida e consumo contemporâneo, remetendo aos conceitos de Garrity (2012).

Quanto ao termo de 1ª ordem *Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades*, a ex-aluna F4 fala da importância de uma organização ou pessoa ter uma visão diferenciada, uma preocupação maior com aspectos que não só o econômico. Sobre a sustentabilidade, ela afirma: “Eu vejo que está, principalmente, em pessoas diferenciadas”. Ou seja, a liderança emerge de pessoas com preocupações maiores, com outras visões e que geram mudanças. Para a egressa F2, a maioria dos administradores vai na inércia. Para ela, o líder é quem conduz, quem está disposto a puxar todos junto com ele, e tal figura não está necessariamente relacionada a um cargo.

Deste modo a figura do líder embasado em princípios e valores da sustentabilidade será capaz de fazer as transições entre as racionalidades e propor uma nova forma de gestão, não focada apenas no viés econômico. Nesse ponto, cabe lembrar que as probabilidades do futuro global são alarmantes, enquanto a humanidade é direcionada pela ciência, tecnologia, economia e a busca pelo lucro, como afirma Morin (2005). Para o autor, o planeta está em crise com todas as possibilidades existentes, que podem ser regressivas e destrutivas ou estimulantes e férteis. Portanto, é necessário que tais líderes façam a ponte entre as racionalidades e tenham valores que encaminhem o seu trabalho na segunda alternativa de Morin (2005), ou seja, uma alternativa estimulante e fértil. Ainda, é importante voltar a Shrivastava (2010), o qual afirma que o objetivo pedagógico atual é fazer os estudantes entenderem e resolverem problemas, mas o autor aponta que tal foco de ensino está equivocado, pois há de se desenvolver a paixão dos alunos pela sustentabilidade.

No que diz respeito ao termo de 1ª ordem *Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros*, F1 afirma: “Os cursos ainda são muito instrumentalistas”. Para ele, a dimensão espiritual é negada e rejeitada. “A ideia é de que o curso amplie sua percepção”. Nisso, percebeu-se que a ligação entre corpo, espírito e mente são desfavorecidas pelos atuais cursos de gestão, e tal desvantagem afeta diretamente a formação dos gestores, pois o ensino trata tais elementos como coisas desconexas. Eis onde as contribuições de Morin (2000) podem auxiliar no repensar a educação, em especial ao se ter uma visão integral de homem. Sobre a visão integral de homem, ainda é importante lembrar que, de acordo com Melé e Mammoser (2011), há um consenso acerca do humanismo incluir a consideração de cada pessoa como uma realidade integral, o que evita o modelo reducionista no qual os seres humanos agem por interesse, cujo comportamento é guiado pela maximização racional da utilidade.

Segundo a egressa F4: “O modelo mental ainda é outro. É baixo custo, maximização do lucro. Isso ainda está incompatível com o Desenvolvimento Sustentável”. A respeito de um novo paradigma, lembra-se que, de acordo com Kuhn (1998), em período de revolução, quando a tradição científica normal muda, a percepção que o cientista tem de seu meio ambiente deve ser reeducada. Para F4, quando novas visões entrarem em pauta, os cursos terão de incorporá-las, e isso mudará a lógica de trabalho. “Porque, tradicionalmente, o gestor sai da faculdade com um instrumental voltado para finanças, para marketing... Não tem uma visão da importância desses temas ligados à Sustentabilidade”. Ela fala que, com exceção de pessoas que tem uma formação específica para a sustentabilidade, os gestores em geral não têm outras visões que não as ensinadas nos cursos de modelo tradicional. Ela declara que as organizações são as próprias pessoas e que uma mudança na base da educação já seria um começo para mudar, também, o modo das organizações funcionarem.

Aqui, cabe citar Guerreiro Ramos (1981, p. 120), “a teoria da organização nunca examinou, em termos de crítica, a epistemologia inerente ao sistema de mercado”. Esta inquietude do autor remete à construção de novas formas de teorizar e praticar a administração; e, assim, realizar avanços significativos às organizações, sendo que a epistemologia inerente ao sistema de mercado não foi questionada criticamente pela teoria organizacional. Também sobre a questão da epistemologia, é importante rever Souza Santos (2001). Para o autor, é possível ter uma nova compreensão de ciência a partir de outra compreensão de homem, e a visão integral de homem, o homem entendido por sua ontologia, não faz parte da epistemologia da administração que prevalece ainda hoje.

O entrevistado F8 questiona o papel das empresas e a responsabilidade social corporativa: “Qual é o papel da empresa na conservação de áreas protegidas? É função dela? Qual a função social da empresa? É só produzir riquezas para o acionista? É produzir riquezas para o acionista e bens para a sociedade?”. Unidades de conservação, que foi o tema do FIS 9, são bens para a sociedade e, segundo ele, elas têm um papel relevante, pois um grande número de empresas detém várias propriedades que hoje são tratadas como fazendas. A partir do momento em que tal prática é interessante economicamente, ela pode ser transformado em unidades de conservação.

Assim, os termos de 1ª ordem evoluíram para o tema de 2ª ordem denominado de **Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva**. Segundo Kimakowitz et al. (2010), a administração humanista permite aos gestores removerem as amarras da visão unidimensional, permitindo que a racionalidade humana prevaleça sobre a racionalidade de mercado, além de possibilitar aos gestores que mantenham sua integridade pessoal e aos empregados que compartilhem valores com a organização que trabalham. Nesse sentido, Rodrigues (2006) afirma ser necessário um esforço conjunto tanto dos teóricos da administração quanto de professores, autoridades acadêmicas dessa grande área de conhecimento, além de estudantes para que a substantividade seja viável em um processo crítico e aberto à realidade e o FIS indica estar contribuindo com esse esforço.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Dimensões da sustentabilidade (triple bottom line)*, a egressa F4 afirma: “Não dá mais para tomar uma decisão sem olhar o todo. Sem tentar olhar a questão por todas as faces, e quais as consequências de tudo isso”. Ela relata que, quando sua turma foi a campo e viu que a biodiversidade se dá, na verdade, entre famílias, entendeu que não existe o lado ambiental e o social separado. Ou seja, os alunos passam a ver a integração das dimensões da sustentabilidade e entendem, assim, que o ambiente, econômico e social não estão separados.

O entrevistado F1 fala da importância dos alunos trabalharem eles com eles mesmos, eles com os outros, eles com o todo, de forma, alter, hetero e eco. “A gente tem questionado muito o conceito do *triple bottom line*, colocando a economia como um subconjunto, um subordinado às relações sociais que por si são subordinadas a leis muito naturais maiores”. Então, ao invés do *triple bottom line*, o coordenador vê um pano de fundo ambiental e ecológico, onde o homem aparece e suas relações sociais e, entre elas, a economia. Ou seja, o lado econômico deve aparecer em virtude de poder comunicar com a linguagem e racionalidade de mercado, pois, para mudar, antes é necessário comunicar e interagir. A egressa F2 acrescenta que os temas são transversais, e tudo está nesse balanço: “Não precisa

ser financeiro em si. Mas como está esse equilíbrio em tudo, inclusive, em você mesmo. No ego, no eco e no hetero”.

No termo de 1ª ordem *Relação indivíduo e o todo, micro e macro*, o entrevistado F1 afirma: “A realidade não se dá somente no nível macro físico, tem outros níveis de realidade e eu, também como ser humano, tenho o nível macrofísico, o emocional, o simbólico, o espiritual”. Pode-se, assim, refletir sobre a necessidade de se inserir a espiritualidade nos cursos de administração, de modo a se ter uma visão integral de humano e por consequência uma visão mais sistêmica e complexa do todo. Segundo Levin (2011), pode-se sugerir o homem como parte do universo na relação homem e natureza, pois ele possui em si a informação da lógica da natureza. Dito isso sobre a relação do indivíduo e do todo, é possível notar que a consciência humana não apenas afeta a sobrevivência do homem e seu desenvolvimento, mas também do ambiente maior, a natureza, e a sobrevivência e evolução do próprio universo, conforme aponta o autor. Assim, percebe-se a profunda relação do microcosmo com o macrocosmo, e a interrelação entre ambos. Homem e natureza fazem parte constituinte de si mesmos, e estão ligados, conforme Levin (2011), pela informação que interconecta o todo. Também, segundo Morin (2007), o homem que visa manter sua autonomia deve respeitar o meio em que vive, pois a automanutenção da espécie humana está atrelada à dependência desse meio que o nutre. Voltando para o pensamento de Levin (2011), o problema é que esse meio tem sido compreendido pela racionalidade instrumental como objeto e não como reforço à identidade humana ou como necessária à autonomia humana. Portanto, o autor afirma que é necessária uma profunda compreensão das relações homem e ambiente, deixando a ótica instrumental e passando à ótica da ontologia do homem: de que esse embasa sua existência no meio com o qual convive.

Para a egressa F2, é preciso fazer uma combinação entre o individualismo e o coletivismo. Para ela, é necessário que se pegue o melhor do individualismo, pois ele ajuda o indivíduo a se posicionar. Cada pessoa é única, nem todos têm as mesmas necessidades. Ela fala que, no momento em que se coloca todo mundo da mesma forma, há a perda da troca que a diversidade oferece. “Acho importante, sim, considerar os aspectos individuais”. Nesse termo de 1ª ordem, lembra-se que, segundo Rattner (1999), o papel individual, embora não seja o suficiente, é necessário para a mudança do contexto social. “Ao mesmo tempo, a nossa sociedade rechaça o valor do coletivo”, afirma F2. “Como é o compartilhamento, como é quando você não está competindo, quando você está construindo conjuntamente”. Ela reitera que tanto o coletivo quanto o individual são importantes para o autoconhecimento e a contribuição com o todo.

F2 relata que costumava colocar valor absoluto no coletivo, e que foi a disciplina do FIS que a fez enxergar melhor o valor do individual: “O eu é importante e precisa ser valorizado. O eu e o que cada um pode trazer de diferente, como indivíduo único. E como na nossa sociedade tem indivíduos completamente diferentes!”. Ela afirma que é preciso se aproveitar dessa diversidade ao mesmo tempo em que o coletivo é importante, pois a democracia necessita do coletivo. Ainda de acordo com F2, “o coletivo é um reflexo de cada um, por isso que não se pode simplesmente esquecer o indivíduo, pois ele reflete ali no todo”. Mais uma vez tem-se a relação micro com o macro, da importância da transformação humana para a melhoria do social.

A entrevistada F3 fala da importância de focar no micro: “Enxergando-se como parte de um sistema, mas sem querer entender como o tabuleiro inteiro vai funcionar. Cuidando do pequeno, fazendo com que o pequeno e a sua comunidade funcione, seu bairro funcione”. Segundo ela, se todos os cidadãos fizerem a sua parte no micro, tudo funcionará no macro, mas é preciso atuar o protagonismo, primeiro, no micro. Ela afirma que é preciso uma ampliação de visão: “O mundo não é só a sua vida que está aqui; esse mundo é o mundo”. Já F4 fala da visão sistêmica: “O que você está fazendo afeta as outras áreas, as outras relações. Acho que cada indivíduo, com a sua micro ação está afetando tudo”.

Assim, os termos de 1ª ordem evoluíram para o tema de 2ª ordem denominado de *Multiníveis*. A visão de mundo que sustenta a aprendizagem transformadora do FIS considera os múltiplos níveis com o qual cada ser humano convive e interage. A dimensão econômica, tão enfatizada no modelo de desenvolvimento que conduziu a humanidade até então, deve ser considerada dentro de um contexto maior, compreendendo seus efeitos sociais e ambientais. A coletividade deve ser considerada junto a individualidade. Ou seja, o paradigma que embasa a nova visão de mundo e por consequência que gera um novo perfil de administrador, considera todos os níveis e dimensões, sem excluir ou priorizar algum. Tem-se assim que os temas de 2ª ordem **Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva** e **Multiníveis** evoluíram para a significativa dimensão agregada denominada de *Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo*.

Conclui-se, assim, a exposição dos resultados da educação para a sustentabilidade do FIS, oferecido no nível da graduação, e parte-se para os resultados do MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade da USP.

### **6.1.2 MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade da USP**

O MBA do Laboratório de Sustentabilidade (LASSU) da Universidade de São Paulo (USP) denominado de Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade visa criar uma nova perspectiva e visão voltadas à sustentabilidade para gestores que atuam na governança, no desenvolvimento de soluções e na geração de inovação com uso de Tecnologias Digitais nas empresas. Seu público alvo são os gestores, líderes de projetos profissionais, usuários ou geradores de soluções baseadas em Tecnologias Digitais e orientados a metas de desempenho do negócio onde atuam dentro da perspectiva de desenvolvimento sustentável. Uma vez que os seus alunos já estão no mercado de trabalho ou em cargos de gestão em empresas, é possível visualizar o efeito da formação MBA nas empresas em que eles atuam, diferentemente do FIS que é ofertado em nível de graduação.

O MBA USP Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade teve sua primeira edição em 2011, porém com outra denominação (MBA USP Sustentabilidade em TI). Por motivos estratégicos, em 2014, o curso passou a ter o nome atual, visando maior aceitabilidade do público alvo. Foram realizadas quatro turmas nos anos de 2011, 2013, 2014 e 2015.

Oriundo da necessidade de criar uma nova perspectiva e visão voltadas à sustentabilidade para gestores da área de TI, o MBA USP Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade compreende os três pilares da sustentabilidade: ambiental, social e econômico. No aspecto ambiental, o curso sustenta questões como o uso racional de recursos no cotidiano de trabalho de qualquer profissional. Na área social, questões como as iniciativas de inclusão social nas empresas também são tratadas com a premissa da promoção do humano e do desenvolvimento social dentro e fora da empresa. Quanto ao viés econômico, os resultados – tanto em bens ativos como passivos para a empresa, bem como seu efeito nas esferas ambiental e social da comunidade onde atua – são abordados. Também, o curso trabalha outros pilares, como o cultural e o espacial, no sentido de que toda empresa pode ser fomentadora da preservação cultural da comunidade onde ela se insere.

O corpo docente do Laboratório de Sustentabilidade é composto por professores da USP e especialistas do mercado que tenham, no mínimo, dez anos de experiência prática e bem sucedida no mercado. A exigência da USP é que o corpo docente seja 50% composto por acadêmicos e 50% por profissionais atuantes no mercado. Também participam do programa

palestrantes internacionais vinculados a projetos do LASSU. A carga horária é de 350 horas, incluindo aulas teóricas, práticas, discussão de estudos de casos e 90 horas para a redação da monografia. O local de ministração das aulas é o Campus da USP (Butantã) no período da noite.

Apesar de um curso ofertado por uma universidade pública, o mesmo é mantido de modo privado, ou seja, os alunos pagam mensalidade. Quanto à sua divulgação, a maioria dos alunos conhece este MBA por pesquisas na internet, tendo em vista que o nome da universidade se destaca e atrai estudantes. O público do curso, por sua vez, é composto por jovens adultos – de 25 a 40 anos.

As aulas são ministradas em um formato tradicional, com cadeiras, lousa, exibições de Power Point e de vídeos. Há exercícios que levam a reflexão de estudo de caso e, também, leitura de artigos e livros extraclasse. A avaliação é feita pelos trabalhos entregues.

A organização do programa é dividida em três trilhas: Visão sobre Sustentabilidade (Introdução à Sustentabilidade; Sustentabilidade e Biodiversidade; Sustentabilidade: a Visão Financeira; Sustentabilidade: a Visão Social; Análise do Ciclo de Vida de Tecnologias Digitais; Gestão de Resíduos Eletroeletrônicos; Direito Ambiental; Políticas Públicas na Área Tecnológica; e Metodologia de Pesquisa), Governança Corporativa (Planejamento Estratégico; Governança Corporativa e de Tecnologias Digitais orientada à Sustentabilidade; Gestão Sustentável de Produtos; Ética, Tecnologia e Sustentabilidade; Liderança para o Desenvolvimento Sustentável; Comunicação e Marketing para a Sustentabilidade; Inovação Tecnológica e Sustentabilidade; e Empreendedorismo e Negócios Socioambientais) e Inovação em Tecnologias Digitais (Computação Verde; Arquitetura Corporativa de TI; Tecnologias de Comunicação em Redes; Mobilidade e Sustentabilidade; Data Center Verde e Computação em Nuvem; Aplicações Interativas e de Multimídia Orientadas à Web; Serviços e Políticas de Segurança da Informação; Gerenciamento Sustentável de Tecnologias Digitais; e Tendências em Tecnologias Digitais Sustentáveis).

Quanto às conexões acadêmicas, o LASSU tem parceria com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), oportunizando atividades acadêmicas conjuntas entre os alunos da USP, MIT e comunidades brasileiras para a melhoria da qualidade de vida. Com o MIT L-Lab – *Leadership on Sustainability*, tem o objetivo de promover e desenvolver competências de liderança com foco em sustentabilidade; com o MIT D-Lab – *Design*, tem a meta de desenvolver tecnologias apropriadas para o atendimento de necessidades de comunidades de baixa renda; e com o i2Cat (grupo que tem atuado junto à Internet 2, ou seja, a Internet Avançada), visando desenvolver tecnologias e mídias sociais. No que diz respeito a conexões

com indústrias estrangeiras, o LASSU tem parceria com a *Ericsson Research* Suécia & Canadá, desenvolvendo projetos na área de Tecnologia de Informação e Comunicação com foco em Sustentabilidade.

Seus parceiros acadêmicos no Brasil são o ENERQ (Centro de Estudos em Regulação e Qualidade de Energia); o LAA (Laboratório de Automação Agrícola), que tem como objetivo básico trabalhar para o desenvolvimento e a incorporação da tecnologia da informação às diversas atividades ligadas ao agronegócio e do ambiente; e o LARC (Laboratório de Arquitetura e Redes de Computadores), que atua nas áreas de infraestrutura, *middleware* e aplicações para redes de computadores, tendo como principais áreas de pesquisa *e-learning*, segurança, aplicações em geral e tecnologias de redes. Desenvolve, também, trabalhos correlacionados à arquitetura de computadores.

Já seus parceiros industriais brasileiros são a PETROBRAS/Instituto GEA (sendo esse instituto parte do Programa PETROBRAS Desenvolvimento e Cidadania), cujo objetivo é treinar cooperativas de catadores de materiais eletrônicos em conceitos básicos de microinformática e lixo eletrônico; e a Assintecal, com quem o LASSU tem trabalhado no projeto de gestão de cadeia de valor sustentável para a indústria calçadista.

O LASSU surgiu após os resultados atingidos pelo Centro de Descarte e Reuso de Resíduos de Informática (CEDIR), que foi fundado, em 2009, pela então coordenadora do LASSU. O CEDIR é um projeto pioneiro de tratamento de lixo eletrônico em órgão público e em instituição de ensino superior que está alinhado com as diretrizes de sustentabilidade definidas pela ONU. Seu objetivo é implementar as práticas de reuso e descarte sustentável de lixo eletrônico. Com a necessidade de treinar pessoas para a sustentabilidade, e tal treinamento não podendo ser feito no CEDIR por se tratar de uma unidade administrativa, ou seja, que não pode oferecer ensino, o LASSU foi criado em 2010.

O Laboratório de Sustentabilidade pertence ao PCS (Departamento de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais) da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e o seu objetivo é estudar, pesquisar, inovar, disseminar conhecimento e formar pessoas em soluções para questões de sustentabilidade com apoio de Tecnologia de Informação e Comunicação. Possui três vertentes: na área do ensino, o MBA; na área da pesquisa, eficiência energética e sistemas de TI; e o projeto de ensino para os catadores de lixo na extensão. Na área de educação, o LASSU foi iniciado no ano de 2011, com atividades relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias apropriadas por meio de colaboração com MIT D-Lab. A partir do ano de 2012, o LASSU passou a coordenar a rede do MIT D-Lab no Brasil com o



objetivo de reunir professores e alunos de diversas universidades brasileiras para fins de desenvolvimento de projetos e negócios sociais.

Além disso, o LASSU é reconhecido nacionalmente por suas iniciativas e já acumula uma lista de prêmios. Em 2008, recebeu Menção Honrosa no Prêmio Governador Mário Covas, da Secretaria de Gestão Pública do Governo do Estado de São Paulo, pelo Projeto Selo Verde da USP. Em 2009, o Prêmio Governador Mário Covas pelo projeto CEDIR e, em 2010, o Prêmio Iniciativa Verde, da revista Info Exame, da Editora Abril. Em 2011, ganhou o Prêmio Governador Mário Covas na categoria Inovação pelo projeto Eco-eleto. Em 2013, no Prêmio Von Martius de Sustentabilidade, Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha, tirou: 1º lugar na categoria Tecnologia pelo Projeto CEDIR; 2º lugar na categoria Humanidade pelo projeto Eco-Eleto; e 3º lugar na categoria Natureza pelo projeto Origem Sustentável. Ainda em 2013, recebeu o Prêmio FECOMERCIO de Sustentabilidade.

Após a descrição do MBA do LASSU, parte-se para o resultado da análise dos dados coletados no campo. Para tanto, seguiu-se o método de Gioia, sendo que das falas dos entrevistados emergiram os termos de 1ª ordem, os quais foram aglomerados em temas de 2ª ordem, que culminaram nas dimensões agregadas da aprendizagem transformadora. Essas dimensões foram definidas pela construção do referencial teórico, as quais orientaram a análise das entrevistas, demonstrando o aspecto dedutivo da pesquisa. No Quadro 14 pode-se observar as dimensões da aprendizagem transformadora do MBA LASSU da USP.

**Quadro 14: Dimensões da Aprendizagem Transformadora do MBA LASSU USP**

<b>TERMOS DE 1ª ORDEM</b>	<b>TEMAS DE 2ª ORDEM</b>	<b>DIMENSÕES AGREGADAS</b>
- Mudança pessoal e profissional - Aplicabilidade dos conceitos de sustentabilidade na empresa	Aplicação dos conhecimentos em âmbito pessoal e profissional e gestão sustentável	<b>Perfil do egresso da aprendizagem transformadora</b>
- Mudança no modo de pensar e análise crítica - Altruísmo - Colaboração - Equilíbrio Feminino & Masculino - Visão global	Reforço de valores sustentáveis	
- Compartilhar o conhecimento - Iniciativas e novas ideias	Efeito multiplicador e Engajamento com o tema	
- Experiência de mercado e acadêmica - Empreendedorismo - Dar autonomia aos professores	Coordenador Transformador	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudos de caso</li> <li>- Palestrantes renomados e visita a cases de sucesso</li> <li>- World Café</li> <li>- Coaching</li> <li>- Teoria e Prática</li> <li>- Intercâmbio com alunos de outras instituições</li> <li>- Educar pelo sentir</li> <li>- Desafios da aprendizagem experiencial em universidade</li> </ul>	Aprendizagem experiencial (contato com a realidade)	<b>Elementos da Aprendizagem Transformadora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialistas de diferentes áreas do conhecimento</li> <li>- Parceiros tríplice hélice</li> <li>- Heterogeneidade da turma</li> </ul>	Inter, Multi e Transdisciplinaridade	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel das novas gerações nas empresas</li> <li>- Geração com disponibilidade para valores sustentáveis</li> </ul>	Pedagogia para a Geração Y	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novo modo de pensar e agir</li> <li>- Desenvolvimento sustentável e tomada de decisão</li> <li>- Discussão de valores Ser X Ter e o modo de vida contemporâneo</li> </ul>	Nova consciência e visão sistêmica	<b>Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensões da sustentabilidade</li> <li>- Causa e efeito</li> <li>- Humanismo</li> </ul>	Multiníveis	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros</li> <li>- Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades</li> </ul>	Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva	

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto à dimensão da aprendizagem transformadora *Perfil do egresso da aprendizagem transformadora*, que se refere ao gestor egresso do MBA USP, emergiram os temas de 2ª ordem **Aplicação dos conhecimentos em âmbito pessoal e profissional e gestão sustentável, Reforço de valores sustentáveis, Efeito multiplicador e Engajamento com o tema**. Tais temas são resultantes dos termos de 1ª ordem *Mudança pessoal e profissional, Aplicabilidade dos conceitos de sustentabilidade na empresa, Mudança no modo de pensar e análise crítica, Altruísmo, Colaboração, Equilíbrio Feminino & Masculino, Visão global, Compartilhar o conhecimento e Iniciativas e novas ideias*.

Ressalta-se nos resultados do MBA da LASSU a **Aplicação dos conhecimentos em âmbito pessoal e profissional e gestão sustentável**, sendo este um tema de 2ª ordem. Tendo em vista que os alunos do MBA em sua maioria ocupam cargos de gestão de empresas ou são

empreendedores, é evidente nas falas dos entrevistados as aplicações imediatas relacionadas à sustentabilidade nas organizações que os alunos trabalham, diferentemente dos demais cursos investigados tendo em vista que são voltados para estudantes de graduação e mestrado e, assim, não ocupavam cargos de gestão e vínculo com organizações na ocasião da formação.

Para atingir este resultado, emerge o termo de 1ª ordem *Mudança pessoal e profissional* dos alunos. A entrevistada U1 afirma que “o curso começa a sensibilizar as pessoas para coisas que ela não enxerga”, e que os alunos começam a experimentar no seu trabalho e em sua vida os aprendizados do curso. Ao verem que tais conceitos funcionam, os estudantes começam a mudar seus hábitos. A entrevistada U2 aponta que seus alunos falam a respeito da sua mudança, inclusive, na rotina de casa. A entrevistada U4 reforça que o curso a modificou em muitas esferas. “Trabalhava na assistência da UTI e mudei para a área de gestão”. Atualmente, ela trabalha para redigir os indicadores de sustentabilidade GRI (*Global Reporting Initiative*) para a área hospitalar, sendo essa uma novidade na área da sustentabilidade. A entrevistada U5, por sua vez, afirma que encontrou mais facilidade para o trabalho na gestão, “mudei muito como gestora”.

Percebe-se, assim, uma mudança prática na vida pessoal e profissional dos egressos do MBA, evidenciando a eficácia da sensibilização para a sustentabilidade, onde os alunos colocam em exercício os princípios sustentáveis, sendo este mais um termo de 1ª ordem, *Aplicabilidade dos conceitos na empresa*. A entrevistada U1, por exemplo, conta que um dos alunos levava tudo o que aprendia para a ONG onde trabalhava e já testava seu aprendizado. Por causa da iniciativa de colocar em prática os conceitos do MBA, e por tais conceitos serem de fato aplicáveis, o aluno captou recurso para um projeto do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social).

A entrevistada U4 explica ter conseguido colocar os ensinamentos do MBA em prática em casa e no trabalho. “Coloquei a matéria de Gestão de Projetos, do LASSU, inteiramente na prática. Tudo o que aprendi nas aulas foi aplicado”, reitera. A estudante do MBA também conta que levou sugestões para o comitê de sustentabilidade do hospital público onde trabalha, e muitas ideias foram implementadas e premiadas. No início, entretanto, houve certa dificuldade para propor novos projetos de sustentabilidade, pois é preciso construir uma cultura da sustentabilidade. Para tanto, U4 fala da importância de se argumentar e defender o tema para que a cultura seja construída.

A entrevistada U5, por sua vez, afirma que é possível uma melhoria nas relações de trabalho se o aluno aplica a sustentabilidade no negócio em que está inserido. Uma vez que isso é feito, o clima do trabalho melhora, “você percebe mais responsabilidade nas pessoas”.

U5 aponta ainda mudanças realizadas em sua empresa como reciclagem, economia de energia e um plano de construção de um prédio sustentável, com captação de água e energia.

A entrevistada U6 afirma que o curso a capacitou, aprimorando seu currículo. Responsável pela área de tecnologia educacional de um colégio, ela cita o exemplo da impressão de documentos, uma proposta inspirada pelos estudos no curso da USP. “Antes, a impressão era ilimitada. Tivemos de provar que a redução do uso das impressões acontece a partir de pequenas ações, como bloqueá-las. Para imprimir, o aluno precisa ir até a máquina e, assim, evita uma impressão equivocada”. U6 também desenvolveu uma proposta curricular voltada para a sustentabilidade. “Separamos por frentes para trabalhar o tripé da sustentabilidade, pois não podemos tratar do viés econômico com quem está no ensino infantil, aprendendo a escrever. Abordamos, então, tudo o que é manual, como a economia de água, elétrica e consumo de materiais orgânicos, que são mais fáceis para a compreensão”. Ainda, a aluna ressalta que não há como mudar a grade curricular, mas que, a cada aula, é possível citar aspectos da sustentabilidade e trazer para dentro da realidade do colégio a sustentabilidade.

U6 também afirma que o MBA foi decisivo para a sua credibilidade, pois o fato de ter se formado na USP deu legitimidade às suas propostas de interdisciplinaridade. Seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), inclusive, aborda a sustentabilidade na área educacional, visando não apenas uma disciplina em toda escola, mas sim a interdisciplinaridade. “Outros assuntos precisam ser falados na disciplina. Português, por exemplo. Você pode usar um texto que fale sobre sustentabilidade. Pode usar a matemática para cálculo de gás carbônico. É preciso trabalhar em equipe com todos”, afirma U6. Percebe-se, assim, a importância do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade e o papel dos professores ao agregarem a sustentabilidade em seus conteúdos curriculares. Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) ressaltam o importante papel que os educadores têm desempenhado na inserção da educação para a sustentabilidade, de modo a transformar o comportamento e os hábitos sociais dos alunos, bem como seus posicionamentos críticos frente à crise socioambiental, gerando uma atuação cidadã ambiental.

De acordo com os relatos citados acima, os termos de 1ª ordem, *Mudança pessoal e profissional dos alunos* e *Aplicabilidade dos conceitos de sustentabilidade na empresa em que os alunos trabalham*, evoluíram para o tema de 2ª ordem a **Aplicação dos conhecimentos em âmbito pessoal e profissional e gestão sustentável**. Assim, percebe-se que o curso MBA estudado promove mudança do aluno tanto no âmbito pessoal quanto profissional, fazendo com que este incorpore os princípios da sustentabilidade em sua vida

como um todo e implemente novas práticas voltadas para a sustentabilidade no ambiente organizacional em que atua.

Tal aplicabilidade está diretamente relacionada ao **Reforço de valores sustentáveis**, que emerge como tema de 2ª ordem. Cabe lembrar que, de acordo com Levin (2011), o significado da consciência não pode estar enquadrado por uma teoria preditiva, mecanicista e separada do homem, segundo a epistemologia positivista, mas pode ser compreendida segundo o paradigma da ciência holística, onde a consciência é guiada por uma visão mais ampla, flexível, integradora e holística, propondo *insights* mais profundos no campo epistemológico, ontológico, metodológico e cultural. Sendo assim, compreende-se o reforço de valores mais amplos, flexíveis, integradores e holísticos como uma necessidade do desenvolvimento sustentável. Entre os termos que compõem este tema está a *Mudança no modo de pensar e análise crítica* dos egressos. Segundo a entrevistada U1, o curso “muda critérios de tomada de decisão, muda valores, muda o modo de pensar”. O entrevistado U3 afirma estar surpreso com a análise crítica que a sua turma teve a respeito dos assuntos tratados, e a entrevistada U4, como aluna, ressalta que a sua visão mudou totalmente. Aqui, lembra-se da pedagogia crítica de Freire (2011), bem como da redução sociológica proposta por Guerreiro Ramos (1989) que possibilita a atitude crítica e a libertação das amarras do pensamento. Ainda sobre a análise crítica, é possível voltar a Lange (2004), cuja verificação é de que os participantes de um curso que visa a aprendizagem transformadora devem estabelecer uma relação crítica com a cultura dominante e com os socialmente alienados.

Passa-se, então, para outro termo de 1ª ordem, o *Altruísmo*. “Os alunos passam a pensar na questão social”, afirma a entrevistada U1. A aluna U4 afirma acreditar no trabalho humanizado, pois as pessoas não querem ser tratadas como máquinas. Esperam troca de informações, afeto umas pelas outras e um atendimento humanizado e, assim, é que as empresas deveriam agir. “Quem tem esse lado mais humanizado vai ter ações voltadas para o desenvolvimento sustentável”. A entrevistada U5 acrescenta que o principal ganho que teve com o curso foi perceber que as próprias ações impactam a vida de outras pessoas. Ela conta que o MBA trouxe conhecimento a respeito da importância do social, e que a relação com a tecnologia lhe ensinou muito: “Não sabia como a tecnologia ajuda as pessoas, como minimiza o impacto, e comecei a entender a importância dela para o ser humano”. Segundo Bina e Vaz (2011), a compreensão de ser humano na economia ortodoxa tende a dispersar valores humanos auto-transcendentes básicos (social, altruísta e biosférico – altruísmo também em relação a espécies não humanas), limitando o bem-estar individual a aspectos materiais, desencadeando desta visão os padrões insustentáveis do desenvolvimento econômico.

Surge assim o termo de 1ª ordem *Colaboração*, onde os alunos demonstram acreditar mais no modelo colaborativo que individual, como afirma a entrevistada U1, pois tal modelo tem mais relação com a sustentabilidade. “Quando o outro compreende que se fizer parceria ganhará mais e poderá fazer outras coisas, ele muda o comportamento”, afirma U1. Tendo em vista que a economia move o mundo, U1 demonstra aos alunos que há perda econômica e de oportunidades se não houver uma mudança de comportamento para o modelo colaborativo. Ainda sobre o aspecto da colaboração, U1 afirma que frivolidades são destrutivas dentro de um sistema. “Quando você muda o jeito de fazer gestão e frivolidades não interessam, as pessoas começam a trabalhar de modo mais colaborativo”. A entrevistada U6 afirma que é preciso mudar a forma de trabalho: “tudo precisa mudar, também em prol da sustentabilidade; e não só em termos econômicos, mas pessoais mesmo; é preciso cuidar das pessoas, preocupar-se com os recursos da sua empresa, do seu dinheiro, do seu funcionário; trabalhar em parceria”. Para ela, é impossível não trabalhar em equipe atualmente. Ela acrescenta que é preciso ampliar o movimento social em equipe.

Também no âmbito da colaboração, para Vallance, Dixon e Perkins (2011), a dimensão social deve ter relevância para que o conceito saia de seu estado caótico. Segundo o autor, há a necessidade de considerar a condição humana e social para, depois, pensar-se nas demais dimensões da sustentabilidade. Segundo os autores, desenvolver a sustentabilidade social é propedêutico à consciência ambiental, pois aborda a satisfação das necessidades básicas e tangíveis humanas, e as necessidades menos tangíveis como educação, equidade e justiça, sendo que, a partir disso, espera-se que benefícios positivos ambientais venham a surgir.

Ampliando a visão de colaboração, a entrevistada U2 afirma que, quando a sustentabilidade entra na administração, emerge também a sensibilidade feminina. “O maior público que chega na catação de lixo e permanece são as mulheres, pois elas não só atuam como provedoras para a família, mas como cuidadoras do planeta”, aponta. Ainda, U2 ressalta que a perspectiva feminina é muito forte na sustentabilidade, e que isso é claramente observado em várias áreas. Emerge, assim, o termo de 1ª ordem *Equilíbrio Feminino & Masculino*. Nesse ponto, lembra-se de Egmond e Vries (2011). Segundo tais autores, não é a substituição de uma visão de mundo por outra que trará soluções, mas, sim, a visão integral de todas, e que as políticas de sustentabilidade podem derivar de uma integração sistemática dos valores opostos da visão integral de mundo, ou seja, quando existe um equilíbrio entre as responsabilidades públicas e privadas, entre a produção global e regional, entre o consumo material e cultural, entre as qualidades femininas e masculinas da sociedade.

No termo de 1ª ordem *Visão global*, a entrevistada U4 fala que é possível ter ações de desenvolvimento gerando menos impacto e pensando no global em todas as áreas. Também de acordo com sua atividade hospitalar, ela afirma: “Você visa tudo na sustentabilidade: o paciente, o colaborador, o entorno do hospital, o financeiro. Tem de ser um centro de excelência, tudo com a melhor qualidade possível”. Para ela, “sustentar as pessoas também é sustentabilidade”. Entende-se deste modo que a prática sustentável nas empresas requer primeiramente novas relações humanas, tanto do ponto de vista de cooperação e trabalho em equipe, quanto da preocupação com o bem estar humano. Cabe ressaltar que, como visto no embasamento teórico da presente pesquisa, um pré-requisito para administrar o *business* com princípios humanistas é emancipar a visão, o foco para além da maximização do lucro (KIMAKOWITZ et al., 2010).

Assim, os termos *Mudança no modo de pensar e análise crítica*, *Altruísmo*, *Colaboração*, *Equilíbrio Feminino & Masculino* e *Visão global* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Reforço de valores sustentáveis**. Para Garrity (2012), o aumento populacional e os problemas relacionados à sustentabilidade poderão ser solucionados com a mudança do comportamento do homem e de seus valores, e não apenas pela tecnologia. Segundo o autor, os modelos mentais restritos promovem a injustiça social e conduzem à cegueira de encontrar soluções para o desenvolver sustentável, indo de encontro com a constatação de Egmond e Vries (2011) acerca dos problemas da sustentabilidade, que derivam da desestabilização dos valores sociais e da visão parcial de mundo.

Deste modo, os conceitos e valores que embasam a sustentabilidade passam a fazer parte do cotidiano dos egressos, não apenas do ponto de vista de compreensão teórica, mas sobretudo de aplicação no dia-a-dia da organização com uma gestão mais humanizada, colaborativa, que valoriza o papel da mulher na sociedade e com noção dos efeitos das ações do gestor sobre o todo.

Uma vez que os gestores são sensibilizados pelos valores da sustentabilidade, esses tornam-se engajados com o tema e o multiplicam no ambiente em que estão inseridos, emergindo assim o tema de 2ª ordem **Efeito Multiplicador e Engajamento com o tema**, composto pelos termos 1ª ordem *Compartilhar o conhecimento*, *Iniciativas e novas ideias*.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Compartilhar o conhecimento*, a entrevistada U4 afirma que há o desejo de transmitir o que aprendeu para o mundo inteiro. A entrevistada U6 conta que, no colégio onde trabalha, os pais dos alunos participam efetivamente fazendo perguntas, recebendo informes e até mesmo participando de atividades que tratam, por exemplo, do reuso de água. “É um trabalho de formiguinha, mas, se você consegue causar uma pequena

mudança na pessoa, a mudança é fixa nela, e não serve apenas para o trabalho mas para casa também. O futuro depende muito dessa geração”. U6 lembra que seus projetos eram apresentados para a equipe diretiva e, após aprovados, compartilhava com seus colegas os quais realizavam trabalhos mais colaborativos. Além de compartilhar conhecimento, os alunos passam a ter *Iniciativas e novas ideias* no ambiente em que trabalham, sendo esse um termo de 1ª ordem. Nesse âmbito, a aluna U4 relata o quanto uma organização norteadada pela sustentabilidade permite aos seus colaboradores de participarem com novas ideias e novos projetos.

Pode-se, assim, verificar que a formação em sustentabilidade no curso de MBA gera uma mudança nos gestores fazendo com que esses sejam propulsores de valores e práticas sustentáveis nos ambientes em que estão inseridos e quanto maior a organização que esses gestores trabalham, maior será a capilaridade que esses valores poderão atingir. E nas entrevistas, fala-se da qualidade de vida de milhares de pessoas como no caso do Hospital do Câncer em São Paulo, organização em que uma aluna do MBA trabalha. Constata-se, deste modo, que a formação em sustentabilidade para gestores não transforma apenas os alunos matriculados no curso, mas acima de tudo gera, a partir dos valores da sustentabilidade, impacto e mudança nos ambientes organizacionais e nas pessoas envolvidas com essas organizações.

Considerados os termos 1ª ordem e temas de 2ª ordem, tem-se a primeira dimensão agregada, ***O perfil do egresso da aprendizagem transformadora***. A questão seguinte era compreender de que modo e quais metodologias possibilitam a formação desse perfil. Deu-se, assim, continuidade a pesquisa visando compreender a dimensão agregada ***Elementos da Aprendizagem Transformadora***, formada pelos temas de 2ª ordem **Coordenador Transformador, Aprendizagem experiencial (contato com a realidade), Inter, Multi e Transdisciplinaridade e Pedagogia para a Geração Y**.

Das falas dos entrevistados surgiram os termos de 1ª ordem sendo eles *Experiência de mercado e acadêmica, Empreendedorismo, Dar autonomia aos professores, Estudos de caso, Palestrantes renomados e visita a cases de sucesso, World Café, Coaching, Teoria e Prática, Intercâmbio com alunos de outras instituições, Educar pelo sentir, Desafios da aprendizagem experiencial em universidade, Especialistas de diferentes áreas do conhecimento, Parceiros tríplice hélice e Heterogeneidade da turma*.

Primeiramente identificou-se o perfil do coordenador de curso. O termo de 1ª ordem *Experiência de Mercado e Acadêmica* emergiu de declarações como as da entrevistada U1. Como coordenadora do curso de MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com



Sustentabilidade, ela afirma que administra os recursos e os pagamentos, tudo o que for preciso. Além da sua atuação como gestora, a coordenadora aponta a importância de que os trabalhos de conclusão dos alunos sejam aplicados à vida e profissão dos mesmos. “A minha orientação de TCC visa sempre acrescentar à vida do aluno”. Ela cita o exemplo da aluna que trabalha no Hospital do Câncer que está fazendo um BSC (Balanced Scorecard) para definir a qualidade do serviço hospitalar e que vai ser usado nesta organização. A entrevistada U6 menciona que a coordenadora do curso vive uma rotina de projetos e de aprimoramento de recursos.

Nota-se então o *Empreendedorismo* da coordenadora do curso, sendo este um termo de 1ª ordem. Segundo a entrevistada U2, a coordenadora é uma empreendedora acadêmica, “ela transforma as adversidades em ouro”. Quanto às adversidades, percebeu-se nas entrevistas que existe resistência em relação à implantação do novo, em especial em organizações públicas. Cabe ressaltar que a presente pesquisa constatou que os conteúdos de um MBA da USP precisam ser aprovados pela universidade, e a aprovação pode demorar até nove meses. Há adversidades políticas para a criação de um curso, por isso, ter paciência é fundamental. Cursos voltados para a sustentabilidade, por terem uma nova racionalidade, também têm um desafio ao serem implementados e, nisso, requer-se do coordenador do curso uma postura política e resiliência. O entrevistado U3 considera a coordenadora uma visionária: “ela teve a visão de que o curso faria a diferença para o ensino, para a capacitação de catadores e para comunidades mais carentes, pois poderia haver na cadeia de descarte de eletrônicos o que podemos chamar de *refurbished* (remanufaturado), que é recuperação desses equipamentos para projetos sociais”.

Além disso, *Dar autonomia aos professores* é mais um termo de 1ª ordem relacionado ao perfil do coordenador de curso. Segundo a entrevistada U1, a única orientação dada aos professores é entregar um programa de curso no primeiro dia de aula e passar os critérios de avaliação. São os professores os responsáveis por definir, ou seja, há liberdade para conduzirem suas próprias aulas. A entrevistada U6 lembra que um dos aspectos diferenciados do curso era o modo de exposição de cada professor: “Havia mestres que conseguiam fazer das aulas espetáculos”.

Tem-se, assim, nos termos *Experiência de mercado e Acadêmica*, *Empreendedorismo* e *Dar autonomia aos professores* o perfil do coordenador do curso, que evolui para o tema de 2ª ordem **Coordenador Transformador**. Uma aprendizagem transformadora, que forma gestores para aplicar os valores da sustentabilidade no dia a dia de suas organizações, é possibilitada por um coordenador transformador. Essa figura é condição indispensável para a

concretização do curso por uma série de razões: experiência na área e competência técnica, o tema se torna uma missão de vida, capacidade política, engajamento dos stakeholders, entre outros.

Na sequência emergiram as metodologias utilizadas. Quanto ao termo de 1ª ordem *Estudos de Caso*, a entrevistada U1 afirma que, como coordenadora, a sua ideia era usar constantemente estudos de caso. A entrevistada U3 fala que, como professora, procura trazer muitos exemplos de modo que a parte teórica não fique entediante. A entrevistada U6 explica que, nas aulas, os alunos faziam vários estudos de caso. “Quase toda semana tinha um super trabalho com estudo de caso”.

No termo de 1ª ordem *Palestrantes Renomados e Visita a Cases de Sucesso*, a entrevistada U1 destacou a importância do contato com pessoas que vivem o tema da sustentabilidade. “A Natura e uma outra empresa que trabalha com aterro sanitário vieram dar palestras para os alunos, e eles vem gratuitamente para divulgar a empresa”, relata U1. A entrevistada U4 afirma que o curso proporcionou aos alunos a construção de uma rede de relacionamento com professores com experiência de mercado, palestrantes de empresas como Natura e Instituto Ethos. A entrevistada U6 lembra que a parte teórica é importante, mas que é necessário ver o argumento estudado acontecer na prática. “Por exemplo, uma visita muito rica foi a da Natura, que é um exemplo de sustentabilidade, pois produzem os recursos naturais para que eles próprios utilizem”. Conforme Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), a educação para a sustentabilidade seria um modo de ir além da formação estrita de gestores, proporcionando uma visão mais ampla de outras esferas sociais, educando os indivíduos para superarem seus papéis profissional e gerencial. Também como está colocado no embasamento teórico da presente pesquisa, lembra-se da importância de utilizar metodologias consideradas tradicionais aliadas à metodologias alternativas ao *mainstream*, como no exemplo da Schumacher College.

Quanto ao termo de 1ª ordem *World Café*, a entrevistada U2 conta que, já na primeira aula, desconstrói todos os conceitos no formato *World Café*. Os alunos falam o que entendem sobre sustentabilidade, que são muitos conceitos nebulosos, e não sabem claramente colocar esses pontos no tabuleiro. O *World Café* é uma metodologia que cria redes de diálogo colaborativo a respeito de assuntos que importam nas situações da vida real. A prática, que deve ocorrer em um ambiente agradável, tem consequências imediatas. O nome é uma metáfora: enquanto criamos nossa vida, nossas organizações e comunidades, estamos movimentando-nos entre mesas de café.

No termo de 1ª ordem *Coaching*, a entrevistada U6 conta que o *coaching* oferecido pelo MBA foi uma experiência muito positiva: “É muito legal, pois você consegue amadurecer o lado pessoal e profissional”. Quanto ao termo de 1ª ordem *Teoria e Prática*, o entrevistado U3 afirma que 90% é prática. “Tudo que vivenciei nesses anos todos foi sempre me baseando nos resultados práticos, que tive com gestores da área e participantes de grandes fóruns de discussão no Brasil”. Ele relata ter participado da comissão que definiu as regras de regulamentação da Política Nacional de Resíduos Sólidos, representando a Confederação Nacional das Indústrias e estando presente em discussões sobre o ambiente municipal, estadual e federal no que dizia respeito à legislação. U3 ressalta que o diferencial do LASSU é a presença de executivos, o que possibilita uma visão mais pragmática da empresa, trazendo os desafios e as oportunidades de profissionais que vivenciam essa experiência em corporações. Segundo U3, isso diminui o hiato entre o acadêmico e o profissional, levando em conta que executivos não são apenas palestrantes, mas professores do curso.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Intercâmbio com alunos de outras instituições*, a entrevistada U1 afirma que há necessidade do aprendizado pelo fazer, e que a primeira tentativa foi realizada junto a representantes do MIT em visita ao Brasil, construindo em conjunto um projeto social no período de um mês. Segundo a coordenadora U1, “queremos aprender pela experiência”. Emerge assim o termo de 1ª ordem *Educar pelo sentir*, onde a entrevistada U1 afirma que é necessário educar sentindo, não podendo ficar apenas na leitura de livros: “Educação vivenciada é o ponto”.

No que diz respeito ao termo de 1ª ordem *Desafios da Aprendizagem Experiencial em Universidade*, a entrevistada U2 fala que a temática precisaria sair mais das caixas disciplinares: “Nós estamos presos a algumas amarras, mas construindo as bases para chegar lá, pois um curso transformador tem de sair do padrão conteudista e ser mais vivencial.” Ela acrescenta que é preciso achar uma forma de conjugar conteúdo e vivência. Procura trazer casos para a sala de aula, mas considera que, para uma transformação, isso ainda é pouco. No que diz respeito as instituições de ensino públicas, essas precisam iniciar a criar a cultura por meio da demonstração de resultados e pesquisas. Esse é o caminho para a mudança. Assim, iniciativas localizadas como no caso do MBA da LASSU são movimentos importantes no sentido de se criar a cultura institucional para a sustentabilidade.

Assim, os termos *Estudos de caso*, *Palestrantes renomados e visita a cases de sucesso*, *World Café*, *Coaching*, *Teoria e Prática*, *Intercâmbio com alunos de outras instituições*, *Educar pelo sentir*, *Desafios da aprendizagem experiencial em universidade* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Aprendizagem experiencial (contato com a realidade)**.

Percebe-se, assim, que a formação para a sustentabilidade requer de novas metodologias, além de aulas expositivas exclusivamente teóricas, visando sensibilizar os gestores. A transformação das pessoas é viabilizada pelas metodologias utilizadas. Ainda, observa-se que aprendizagem transformadora perpassa pela aprendizagem experiencial, porém muitas barreiras e dificuldades ainda são encontradas para que esta seja aplicada nas universidades, em especial as públicas. De todo modo, existe um processo até se atingir a aprendizagem experiencial plena, e o estudo deste caso demonstra que as metodologias utilizadas, que tocam de certo modo a experiência, em especial pelo contato com gestores de mercado, pesquisadores que trazem muitos exemplos em aula e metodologias práticas, permitem a mudança de mentalidade do gestor e a incorporação dos valores da sustentabilidade.

O termo de 1ª ordem *Especialistas de diferentes áreas do conhecimento*, por sua vez, surgiu de declarações como as da entrevistada U2, “Como está dentro das engenharias, o curso tem o diferencial de penetrar num mundo das ciências exatas, dos engenheiros que geralmente são muito quadrados”. Ela afirma que a TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) é uma área fundamental para o tamanho do desafio que se tem. Por isso, é preciso desenvolver uma rede que traga retorno: “Como vou repensar e reconstruir sistemas para aplicar? Pois a engenharia é uma ciência muito aplicada, que foge do papel do gestor e que consegue entrar no circuito eletrônico e trabalhar nisso”. Visto que a TIC é importante para a sustentabilidade, os engenheiros têm de abrir a mente e se sensibilizar para o tema. U2 cita livros cuja temática aborda a transdisciplinaridade, como a entropia, a ponte entre a sociologia e a economia, e o entendimento das questões da relação natureza, ecologia e economia. A entrevistada U4 falou da importância de conhecer a legislação que precisa ser seguida, suas normas e a questão de resíduos hospitalares, remetendo mais uma vez para importância de ter aulas com especialistas de diferentes áreas do conhecimento. A entrevistada U1 ressalta sobre a importância do conhecimento em governança: “É fundamental, pois, sem governança, você não consegue mensurar os resultados”.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Parceiros Tríplex Hélice*, a entrevistada U2 afirma: “Dão uma mexida na cabecinha dura (dos engenheiros) e captura público, profissionais importantes pra virar essa chave”. Também, o entrevistado U3 fala que tem ajudado na inter-relação empresarial, auxiliando com o privado, para conseguir abrir portas. No que diz respeito ao termo de 1ª ordem *Heterogeneidade da turma*, a entrevistada U4 comenta que as turmas são heterogêneas: “Cada um tem uma ideia, uma forma de pensar”. Pessoas da área de TI, outras de marketing, proporcionando a troca de informações. A entrevistada U6 reitera:

“Ninguém era da mesma área. Todo mundo sabia falar um pouco de tudo, os alunos se completavam e a troca de conhecimento era muito rica”.

Cabe lembrar que, durante a observação participante na pesquisa em campo, os perfis dos alunos da 3ª turma do MBA Governança e Inovação de Tecnologias Digitais com Sustentabilidade compreendiam os cursos: Ecologia, Tecnologia da Informação, Engenharia Mecatrônica, Projetos Sociais, Psicologia, Marketing, Engenharia Eletrônica, Engenharia Ambiental, Engenharia da Computação, Biologia, Política Pública, Engenharia Elétrica, Redes de Computadores, Engenharia Elétrica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Administração com ênfase em TI.

Assim, os termos *Especialistas de diferentes áreas do conhecimento*, *Parceiros Tríplíce Hélice e Heterogeneidade da turma* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Inter, Multi e Transdisciplinaridade**. Destaca-se que cursos transformadores de sustentabilidade para gestores abrangem diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, economia, sociologia, ecologia, direito, TIC, filosofia, governança, entre outros. Tais áreas são abordadas por uma equipe multidisciplinar de professores, com experiência acadêmica e de mercado. Além disso, as diferentes áreas de atuação dos alunos do curso enriquece ainda mais as trocas em sala de aula.

Por fim, identificou-se nas entrevistas a presença da geração Y e a relação com os valores da sustentabilidade. No termo de 1ª ordem *Papel das novas gerações nas empresas*, a entrevistada U2 afirma: “Tem sido muito interessante, pois formo gestores ambientais. Nossos alunos de graduação são convidados para fazer estágio e você vê que o departamento de uma grande corporação se resume em um menino de 20 anos, um estagiário de gestão ambiental. Imagina a responsabilidade”. Ela acredita que a nova geração tem um papel importante: “São esses garotos que vão levar as boas novas”.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Geração com disponibilidade para valores sustentáveis*, a entrevistada U6 comenta que há muito de ações sustentáveis nessa nova geração. “A troca de geração Y e Z não é a mesma. A Y que nasceu em 1984. A dedicação para o trabalho é diferente das gerações anteriores. É uma geração que consegue fazer varias coisas ao mesmo tempo; o tipo de cobrança é diferente”. Ela também afirma que sedimenta o que defende há tempos e que considera um comportamento da sua geração. Ou seja, a geração é resultado do meio e se o meio requer uma nova racionalidade, a nova geração terá predisposição.

Os termos *Papel das novas gerações nas empresas* e *Geração com Disponibilidade para valores sustentáveis* evoluiu para o tema de 2ª ordem **Pedagogia para a Geração Y**. Entende-se, assim, que a geração Y possui uma abertura para o tema, o que reforça a

importância de se trabalhar a sustentabilidade nas diferentes áreas do conhecimento. Além disso, será essa a geração que poderá num breve futuro gerar as mudanças nas empresas. Tendo em vista os termos de 1ª ordem e os temas de 2ª ordem, a pesquisa identifica a segunda dimensão agregada, os *Elementos da Aprendizagem Transformadora*.

A questão seguinte era compreender o nível epistêmico da aprendizagem, isto é, *Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo* que o caso investigado se baseia, sendo essa a terceira dimensão agregada do campo, composta pelos temas de 2ª ordem **Nova consciência e visão sistêmica, Multiníveis e Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva**. Das falas dos entrevistados surgiram os termos de 1ª ordem *Novo modo de pensar e agir, Desenvolvimento sustentável e tomada de decisão, Discussão de valores Ser X Ter e o modo de vida contemporâneo, Dimensões da sustentabilidade, Causa e efeito, Humanismo, Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros e Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades*.

O termo de 1ª ordem *Novo modo de pensar e agir* surgiu de declarações como as da entrevistada U1, que fala da necessidade de um novo modo de pensar que seja mais amplo: “É preciso primeiro ser sustentável com você mesmo e depois ir atrás das outras coisas. Não sei se isso fica claro para os alunos. Fica claro que é algo diferente, que é abrir um novo leque de vida”. Ou seja, o ser humano é o princípio da sustentabilidade. U1 afirma ainda que “É consenso com os alunos que fizeram esse curso que não tem mais como voltar atrás, pois você muda; você cria um despertar para coisas que não via antes”.

O entrevistado U3 explica que o principal desafio é que temos uma educação de visão cartesiana, e que deve-se desenvolver nos alunos a visão sistêmica, e o quanto se sofre influências de diversos fatores ligados aos negócios, às externalidades, à cadeia de valor. “Então, você percebe que está dentro de um ambiente que você enxerga em 360 graus. Você precisa ter foco e olhar 360 graus, antenado para o que está acontecendo”, relata U3.

A entrevistada U4 afirma que a sustentabilidade está totalmente relacionada ao pensamento no todo e no lado humanizado, dando o exemplo da vida hospitalar: “Sem isso, você não consegue atender esse tipo de paciente. Um tratamento humanizado para o paciente que está com o psicológico abalado demanda uma parte social enorme de abraçar o paciente e a família”. A entrevistada U5 acrescenta: “Quando conseguimos ter o mínimo de lucidez a respeito de sermos um organismo vivo que impacta em todos os outros organismos vivos, isso faz diferença no nosso dia-a-dia”. Tem-se assim que o novo modo de pensar e agir requer uma visão sistêmica e valores humanistas na administração, e essa é uma mudança irreversível, como afirmam os entrevistados. Pode-se concluir, assim, que uma nova

epistemologia no ensino da administração permite uma mudança ontológica, ou seja, de ser humano. Aqui, recorda-se Guerreiro Ramos (1981; 1989), Morin (2007a), Bina e Vaz (2011) e Murtaza (2011), cujas alternativas ao modelo unidimensional de homem se complementam em suas abordagens, tendo pontos em comum como a visão integral de homem, altruísmo e a necessidade do indivíduo se realizar como ser humano, extrapolando os limites do modelo capitalista de consumo e buscando novos significados e sentidos para a própria vida.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Desenvolvimento sustentável e tomada de decisão*, a entrevistada U1 afirma que o desenvolvimento sustentável na administração é imbuir o tema no dia-a-dia e na tomada de decisão. Portanto, o curso trabalha as diferentes modalidades organizacionais e como a sustentabilidade é inserida nelas: como nicho de mercado, como missão da empresa, como empresas que lidam com a área de modo direto. Conforme U1, “há empresas que viram a sustentabilidade como nicho para fazer negócios, como a Natura; e há outras que vivem da sustentabilidade como a Be to Blue, que comercializa resíduos; e há outras que colocam isso como fachada, que ainda é a maioria”. Desse modo, dá-se a sensibilização do aluno a respeito do tema, não apenas na importância socioambiental, mas, também, no resultado econômico que a sustentabilidade tem trazido às empresas.

No termo de 1ª ordem *Discussão de valores Ser X Ter e o modo de vida contemporâneo*, a entrevistada U2 afirma que o trabalho se tornou central na sociedade. “As pessoas vivem para o trabalho e trabalham para consumir”. Para ela, tal máxima é norteadas por valores e prioridades. “O que entendo por felicidade? É comprar carro zero todo ano? É viajar todo ano? Ou é ter mais tempo?”. Ela acrescenta que existe uma transformação cultural de valores, pois as organizações aprisionam o trabalhador em seus tablets, e o tempo está sendo exageradamente preenchido com trabalho.

Assim, os termos *Novo modo de pensar e agir*, *Desenvolvimento sustentável e tomada de decisão* e *Discussão de valores Ser X Ter e o modo de vida contemporâneo* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Nova Consciência e Visão Sistêmica**. Os alunos ampliam sua visão do todo, repensam seus valores e a tomada de decisão na empresa. Entende-se que, assim, que a mudança de comportamento requer novos valores, assim como afirma Garrity (2012).

No termo de 1ª ordem *Dimensões da sustentabilidade*, por sua vez, a entrevistada U1 fala a respeito dos pilares: econômico, social, ambiental e cultural, ou seja, uma visão integral de tudo. “Qual orientação dada aos professores? Que abordem, no mínimo, os três pilares; talvez também o quarto, mas o cultural não é para todos, não é todos que enxergam”. Ela explica que, na primeira aula, os alunos se colocam no papel deles: o que uma empresa tem a

ver com isso e o que tem a ver o profissional que atua em várias áreas com esse tema? Há o questionamento a respeito do fator econômico ser ou não a melhor decisão.

No termo de 1ª ordem *Causa e efeito*, a entrevistada U1 explica: “Existe uma relação causa-efeito constante. O indivíduo modifica a sociedade, que modifica o mundo. O mal contamina o bom e o bom também contagia o mal. É algo contagiante”. Ela fala que é preciso inserir os pilares da sustentabilidade. “Qual minha responsabilidade, o quanto respeito a natureza e qual minha relação?” O eixo central da disciplina é fazer uma reconexão da relação homem e natureza, o que vai de encontro com McCraty (2011) e Levin (2011) ao identificarem a relação entre a coerência individual e sua relação com o todo, a relação micro e macro, e que no humano está contida a informação que rege o todo, sendo assim necessário resgatar a dimensão mais íntima humana, a espiritual.

A entrevistada U2 afirma que os maiores desperdícios estão na cadeia produtiva, nas escolhas macro estruturais. Há o efeito das empresas no ambiente. “Acredito muito mais numa questão de soluções locais que em mega soluções. Já assistimos pequenos pontos de luz, aqui e ali, e são esses pequenos pontos que vão transformar o mundo. No momento em que tudo isso começar a fazer seus circuitos, não tem mais parada”. A entrevistada U6 pondera que o planeta está em choque por responsabilidade dos nossos atos: “Por isso que ou se planta algo agora para colhermos no futuro, e aqui entra o papel da educação, ou cada vez mais o planeta vai ficar mais machucado do que já está, e o humano também”. Pode-se aqui resgatar o pensamento de Morin (2012) ao averiguar que a crise reside no fato que a humanidade deixou de ser humanidade, e da necessidade de uma nova coerência e valores para que se possa estabelecer uma nova relação da humanidade consigo mesma e com o planeta.

U6 acrescenta ainda que a relação humano, empresa, sociedade e planeta não funciona exatamente nessa ordem, mas em círculo, um interligado no outro. “Não tem hierarquia, pois um influencia o outro”. A respeito da responsabilidade, cabe recordar o que aponta Morin (2007b). Segundo o autor, é no sujeito que se encontram as qualidades do espírito, a superioridade em relação à espécie, à sociedade e à plenitude de sua subjetividade; e, assim, o homem é capaz de responder pela responsabilidade quanto a sua própria plenitude.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Humanismo*, a entrevistada U1 afirma que trabalha o aspecto humanista, pois o humano é quem promove bons resultados. “Só posso ter resultados se trabalhar em cima dos potenciais líderes, que são os que fazem MBA. Essa é a filosofia”. U1 acrescenta que o humanismo permite que todos evoluam e cresçam enquanto caminham juntos. Para a entrevistada U2, o homem é a chave: “Sem dúvida, fomos nós que



provocamos todo esse estresse, e a chave para solução são os homens. A chave da transformação está na mudança do homem”. Porém, ela aponta que o homem individual tem de se desdobrar no coletivo, criando mobilizações e contextos para reverberar o papel do cidadão mais que o papel do consumidor. Ainda segundo U2, cabe a cada um de nós transformarmos o mundo e as nossas relações. “O papel do indivíduo reverbera e reflete em algo como se fosse um espiral.”

Para o entrevistado U3, a relação interpessoal é a base de uma mudança de cultura. É a relação pessoa e organização para a prática da sustentabilidade. Ainda, a entrevistada U6 afirma “as pessoas são fundamentais para que as coisas deem certo, e o lado cultural das pessoas mais ainda”. Nesse ponto, lembra-se que o humanismo pode contribuir para redefinir valores e repensar o desenvolvimento sustentável.

Assim, os termos *Dimensões da sustentabilidade, Causa e efeito e Humanismo* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Multiníveis**. A compreensão das relações homem e natureza e dos efeitos da ação humana sobre o todo possibilitam discussões e reflexões profundas, permitindo a construção de uma visão micro e macro e das inter-relações que a cada instante se está inserido. O ser humano faz parte do todo sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto dessa relação.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros*, a entrevistada U2 afirma que os administradores que estão nos cargos de hoje e que tomam decisões foram formados por uma base epistemológica diferente de ensino, “uma base mais focada no desenvolvimentismo, no lucro a qualquer custo, na corrida financeira para ganhar bônus, na competitividade em seu estrito senso, Wall Street como a máxima”. Aqui, cabe lembrar que a racionalidade instrumental é o que constrói a realidade do modelo de produção capitalista e que orienta o modo de vida dos trabalhadores inseridos no mundo da organização produtiva, como afirma Rodrigues (2006). Segundo o autor, o lucro é o critério dominante que prevalece sobre as relações humanas, gerando desigualdades e privação de direitos.

Segundo U2, é preciso de dois grandes movimentos: qualificar esse grupo de administradores que já toma decisões, pois os mais sensíveis deles estão incorporando mudanças, e construir novas lideranças da nova geração de administradores que levará as boas novas e as ferramentas para dentro das empresas, mas ela afirma ser um trabalho gigantesco. “Esses administradores precisam ser sensibilizados e qualificados, pois mesmo os sensíveis não sabem o que e como fazer. No discurso, muitos estão tentando, mas na hora da prática, não”. Cabe ressaltar que, para Guerreiro Ramos (1981), a racionalidade restrita e instrumental

limita as dimensões humanas ao aspecto exclusivo econômico. E, segundo Morin (2005), este problema reside na crise paradigmática simplificadora que controla a ciência clássica, impondo o princípio de redução e disjunção a qualquer forma de conhecimento. Ou seja, é preciso de uma formação prática e, também, filosófica não centrada no desenvolvimentismo e fundamentada apenas no lucro.

No termo de 1ª ordem *Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades*, a entrevistada U2 afirma que é necessário construir pontes que indiquem o caminho para o conhecimento da sustentabilidade, e transformá-lo em procedimentos e rotinas de trabalho. Ela comenta que esse é o começo, mas que ainda há muito para ser desenvolvido: “Além de ter conhecimento, é preciso ter muita criatividade; a questão de diálogo e negociações *ad eternum*”. De acordo com ela, não adianta a imposição do tema, pois é preciso ter habilidade para dialogar, negociar e costurar políticas.

O entrevistado U3 afirma que já foi chamado de abraçador de árvores e uma série de outros apelidos por pessoas de fora do negócio, e ressalta a importância da postura do executivo, quantitativo e qualitativo: “Quando comecei a materializar os ganhos na boa prática ambiental na gestão, eu tentava quantificar esses ganhos. Quanto nós economizamos em energia, a geração de resíduo, na educação das pessoas”. Ele explica que, assim, percebeu o efeito transformador de suas ações e o quanto que tais ações trouxeram para a companhia. Ele também fala sobre a tomada de decisão no curto prazo, que só foca o resultado financeiro, e lembra a importância da tomada de decisão de longo prazo. “Enquanto o executivo for pressionado a entregar o resultado por trimestre, dificilmente vai mudar a sua visão, pois a premissa da sustentabilidade é uma visão de longo prazo”. Ele explica que, às vezes, um resultado ruim no curto prazo seria melhor estruturado se fosse para o longo prazo. “O sacrifício do curto prazo é o que vai fortalecer pro longo prazo, essa é dicotomia”, diz.

O entrevistado U3 também fala que, muitas vezes, o discurso de gestores da área é por conveniência, mas que é no processo de decisão que se vê o quanto a sustentabilidade está enraizada e o quanto é praticada. U3 menciona ainda que as empresas de capital aberto são mais predispostas ao tema pois são mais demandadas pelo mercado e que, por conveniência, elas terão de fazer a mudança para sustentabilidade, que passa pela conveniência para virar convicção. Para U3, alguns executivos vão perceber vantagens, outros vão achar uma bobagem. “São gerações, não diria que isso é uma geração”, comenta.

U3 aponta que, se o principal executivo, aquele que toma as decisões na alta administração, não acreditar em propostas de sustentabilidade, os projetos não irão adiante: “Você tenta incorporar o assunto e ele (o principal executivo) pode não estar maduro o

suficiente para aceitar que tal assunto é relevante, mas você terá alguns gatilhos que vão fazer isso acontecer, que é uma demanda de cima pra baixo”. Ele aponta que trata-se de um exercício da paciência e da resiliência: “Você tem de achar o momento certo, pois não acontecerá por meio de decreto, o executivo cortaria orçamento”.

Ele cita a própria experiência como exemplo disso: “Tive projetos que ficaram dois, três anos na gaveta e saíram por gatilhos de imprensa”. Ele também aborda a relação do gestor de sustentabilidade com os conselhos das empresas: “Não adianta enviar o projeto, tem que pegar o projeto para ele (o principal executivo), tem que dar o crédito do projeto para ele e então ele fará acontecer.” A entrevistada U4, por sua vez, afirma que as empresas precisam compreender que irão lucrar mais se forem sustentáveis. “Há ações sustentáveis que são muito rentáveis, que vão gerar muito lucro para a empresa sem gerar um impacto muito grande”.

A entrevistada U6 acredita que a grande maioria das empresas se preocupa com o bolso, mas, ao perceberem que essa atitude afetará o seu bolso no futuro, começam a dar mais abertura: “Para uma tomada de decisão com uma proposta mais sustentável, você precisa focar no lado financeiro, precisa mostrar que aquilo volta pra a empresa e para a Terra, com economia de recursos naturais e economia para o bolso da empresa”.

Assim, os termos *Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros* e *Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades* evoluíram para o tema de 2ª ordem **Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva**. Requer-se uma nova base de conhecimentos e de uma nova visão da função da empresa e do administrador para uma nova prática nas organizações, assim como afirma Guerreiro Ramos (1989). O lucro pelo lucro demonstra-se uma visão limitada para a finalidade da empresa e nisso a sustentabilidade pode auxiliar sobremaneira a gerar um novo sentido para o fazer da empresa e o administrar, onde a economia é um meio para uma função social e humana. Além disso, as racionalidade instrumental e substantiva podem caminhar juntas, corroborando com as pesquisas de Serva (1997). Ou seja, para propor uma nova racionalidade nas organizações deve-se encontrar o modo de comunicar com a racionalidade instrumental de mercado de modo que a racionalidade substantiva possa se fazer presente no ambiente organizacional.

Tem-se, assim, que os temas **Nova consciência e visão sistêmica, Multiníveis e Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva** compõem a dimensão da aprendizagem transformadora *Mudança de Paradigma na Educação e Nova Visão de Mundo*. Conclui-se, assim, a exposição dos resultados da educação para a sustentabilidade do MBA da LASSU, e parte-se para os resultados do curso ofertado pela HEC Montreal, que integra alunos de graduação e pós-graduação com visita de campo ao exterior.

### 6.1.3 Campus Internacional Brasil da HEC Montreal

O Campus Internacional é um curso ofertado pela HEC Montreal, escola de gestão da Universidade de Montreal (UdM), Canadá, cujo público alvo são alunos de graduação, mestrado e MBA. O curso eletivo possui três créditos e oferece aos alunos a oportunidade de descobrir uma cultura de negócios através de encontros com executivos, dirigentes e representantes governamentais estrangeiros, de conferências universitárias e de atividades que visam a integração de conhecimentos em uma experiência de vida no exterior.

O campus é ofertado anualmente para diferentes países, sendo eles França, Estados Unidos, México, Argentina, Israel, República Dominicana, entre outros, tendo cada um deles um objetivo pedagógico específico (empreendedorismo, gestão de empresas familiares, inovação e tecnologia, inovação social, desenvolvimento sustentável, entre outros). Essa pesquisa investigou a experiência educacional voltada a negócios sociais e desenvolvimento sustentável proporcionada pelo Campus Internacional no Brasil, cujos professores coordenadores são brasileiros que trabalham há diversos anos como professores e pesquisadores da HEC Montreal.

O curso consiste em uma semana preparatória no Canadá com leituras, trabalhos, estudos de caso, seminários e conferências, e outras duas semanas em território estrangeiro, onde os alunos tem acesso a uma experiência em campo. No Campus Internacional Brasil, os alunos tem a meta de compreender histórica, cultural, social e politicamente a região em questão e identificar as oportunidades de negócios responsáveis, pertencentes a um país emergente. O objetivo do campus é desenvolver negócios sociais, agregando a inovação do comércio, a igualdade social, o desenvolvimento local, a ética em negócios, a biodiversidade e o desenvolvimento sustentável.

A divulgação do curso é feita por e-mail para os estudantes da HEC Montreal. Também, os estudantes conhecem o curso por meio de vídeos em que os professores apresentam o campus internacional disponibilizados no site da instituição, bem como indicação de outros colegas. Anualmente é realizado um seminário de apresentação do campus internacional pelos professores responsáveis por cada país para centenas de alunos no principal auditório da HEC. Quanto ao financiamento do curso, o curso é privado, sendo que muitos alunos podem receber bolsas de estudo.

O Campus Internacional Brasil partiu da necessidade de explorar a dimensão social da gestão, além das questões ambientais. A iniciativa inicial era expor os alunos a um contexto diferente do que eles estão acostumados, com visitas industriais centradas na gestão

para inclusão. A ideia evoluiu para uma imersão mais profunda. Desse modo, não só visitas a empresas são realizadas durante o período no Brasil, mas a lugares com dilemas sociais e ambientais, com organizações nas quais os estudantes da HEC Montreal podem se deparar com problemas de origem social e ambiental, iniciando um processo de reflexão a respeito deles. O objetivo passou a ser mesclar uma viagem a campo que fosse agradável e que, ao mesmo tempo, oportunizasse uma visão sobre os problemas de inclusão social no contexto da região. Assim, a primeira etapa do Campus Internacional Brasil foi realizada entre os anos de 2010 e 2013 na cidade de Jericoacoara, no Ceará, localizada a 300km de Fortaleza e de difícil acesso, tendo trechos não asfaltados e com dunas no meio do percurso. Normalmente, a parte final da viagem deve ser feita em pau de arara, caminhões utilizados como transporte popular, pois apenas os guias locais conhecem os caminhos menos perigosos. A comunidade de vocação eminentemente pesqueira, tem sido um dos roteiros turísticos mais cobiçados do Brasil pela beleza de suas praias o que levou a receber investimentos do setor hoteleiro nos últimos anos. Porém, sem ter o devido planejamento, a cidade tem tido impactos ambientais, em especial no que diz respeito a coleta e tratamento de lixo.

O campus internacional consiste em prestar um serviço à comunidade local a partir da identificação de um problema dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável e, depois, na concepção de soluções para tal problema. Cabe ressaltar que um projeto único foi tratado nesse período de quatro anos, sendo aprimorado ano a ano, desde a elaboração do diagnóstico, que visava identificar as problemáticas locais, a concepção dos projetos que poderiam ser aplicados, visando a melhoria da cidade, dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável, à adequação, viabilização e execução do projeto.

Em 2010, no primeiro ano do Campus Internacional Brasil, os alunos realizaram o diagnóstico da situação social e ambiental do município de Jericoacoara. A partir dessa identificação, no ano seguinte, soluções pontuais para as dificuldades do lugar começaram a ser pensadas pelos alunos. Um plano de negócios foi formulado para que uma organização ou empresa social tratasse a questão. O problema mais crítico que emergiu era o lixo sem tratamento de Jericoacoara, que se situa no meio de um parque nacional. Então, os alunos do curso fizeram uma proposta de alternativas para o tratamento e destino do lixo orgânico – que representava certa de 50% do lixo na cidade. Em 2012, a proposta foi aprimorada pelos alunos da terceira turma, e surgiu a iniciativa dos jardins, hortas comunitárias e adubo a partir do lixo orgânico. Com um número de aproximadamente 20 alunos por campus, o curso chegou a soluções concretas a partir dos diferentes perfis acadêmicos e experiências dos alunos.

Dessa forma, a pedagogia de engajamento comunitário, conhecida como *Service Learning*, entrou no programa de ensino. O *Service Learning* é a estratégia de ensino e aprendizagem que integra serviço comunitário significativo com instrução e reflexão que enriqueçam a experiência, com foco em responsabilidade cívica e no fortalecimento das comunidades. Além do *Service Learning*, o *Social Business* é um dos focos principais do curso. Conceituado pela experiência de Muhammad Yunus, ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 2006 e entusiasta do microcrédito, os negócios sociais consistem em empresas financeiramente autossustentáveis e que não distribuem dividendos aos acionistas, cuja missão é solucionar um problema social. Ou seja, um negócio no qual o investidor recupera seu investimento, mas o lucro gerado é reinvestido na própria empresa para a ampliação do efeito social. De maneira mais ampla, o *Social Business* visa a redução da pobreza e outros problemas sociais (como a questão da educação, da saúde, acesso à tecnologia e do meio ambiente) que ameaçam as pessoas e a sociedade; é financeira e economicamente sustentável; os investidores recebem de volta somente o valor investido, e nenhum dividendo é pago além desse valor; o lucro da empresa é destinado a ampliação de melhorias; e é ambientalmente consciente.

Após explicitar em mais detalhes o campus internacional da HEC Montreal, parte-se para os resultados da análise dos dados em base ao método de Gioia. No quadro 15 pode-se visualizar os termos de 1ª ordem, que apresentam as palavras-chave dos entrevistados, agrupados pelos temas de 2ª ordem. Por fim, as dimensões agregadas, que representam as dimensões da aprendizagem transformadora que emergiram do referencial teórica dessa pesquisa.

**Quadro 15: Dimensões da Aprendizagem Transformadora Campus Internacional Brasil da HEC Montreal**

TERMOS DE 1ª ORDEM	TEMAS DE 2ª ORDEM	DIMENSÕES AGREGADAS
- Flexibilidade e adaptação - Relação empática - Comunicação -Parceria com a comunidade	Conexão com stakeholders	<b>O perfil do egresso da aprendizagem transformadora</b>
- Mudança no modo de pensar e Análise crítica - Confronto com a desigualdade social - Colaboração -Responsabilidade e Reciprocidade - Visão global - Cidadania	Reforço de valores sustentáveis	
- Dificuldade de se adaptar a empresas que não têm valores sustentáveis	Diferencial de comportamento e Empregabilidade	

- Novo olhar para si mesmo	Autoconhecimento	
- Geração com disponibilidade para valores sustentáveis	Pedagogia para geração Y	<b>Elementos da Aprendizagem Transformadora</b>
- Heterogeneidade da turma	Inter, Multi e Transdisciplinaridade	
- Imersão em campo - Desafios da aprendizagem experiencial em universidade - Service Learning - Teoria e Prática - Estudos de caso - Blog	Aprendizagem experiencial (contato com a realidade)	
- Construção coletiva e diversidade do grupo - Construção do conhecimento	Co-construção do curso	
- Experiência de mercado e acadêmica - Viabilizar política-economicamente o curso - Estímulo à autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem - Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem	Coordenador Transformador	
- Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros	Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva	<b>Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo</b>
- Tolerância à diversidade - Novo modo de pensar e agir	Nova consciência e visão sistêmica	
- Dimensões da sustentabilidade - Causa e efeito - Relação indivíduo e o todo, micro e macro	Multiníveis	

Fonte: Elaborada pela autora

Para a dimensão agregada *Perfil do egresso da aprendizagem transformadora*, emergiram os temas **Conexão com stakeholders, Reforço de valores sustentáveis, Diferencial de comportamento e Empregabilidade, Autoconhecimento**. Esses temas foram descobertos a partir dos termos *Flexibilidade e adaptação, Relação empática, Comunicação, Parceria com a comunidade, Mudança no modo de pensar e Análise crítica, Confronto com a desigualdade social, Colaboração, Responsabilidade e Reciprocidade, Visão global, Cidadania, Dificuldade de se adaptar a empresas que não têm valores sustentáveis e Novo olhar para si mesmo*.

No termo de 1ª ordem *Flexibilidade e adaptação*, o entrevistado H2, que é um dos coordenadores do curso, aborda a competência de se adaptar e de flexibilidade que o aluno desenvolve ao participar do Campus Internacional. Ele afirma que o aluno egresso tem a capacidade de se adaptar em um novo contexto devido à experiência. Desenvolve “novas formas de fazer pequenas coisas”, explica. “Como é o chuveiro? Como é a comida? Coisas que não se imagina que um aluno possa reclamar ou pensar, mas que pensa”. A entrevistada H4, ex-aluna do curso, relata a sua experiência em campo: “Jericoacoara é um paraíso, mas, quando vivemos lá, as condições são mais precárias”. Ela explica que conseguiu se adaptar bem e afirma que se trata de uma adaptação que a fez apreciar o conforto que tem, mas, ao mesmo tempo, não achando necessariamente que o modo de vida do seu país de origem é o melhor: “Existem outros modos de viver e ver as coisas”, por isso, ela ressalta a importância da abertura de espírito para a experiência. O entrevistado F6, ex-aluno do Campus Internacional, afirma: “É necessário saber se adaptar com quem se tem diante: o ângulo de ataque, os argumentos, esse é o ponto que mais aprendi, e o lado político da coisa”. Ou seja, durante a estada em campo, os alunos vivem o ambiente, o modo de vida da comunidade e, assim, é possível ter empatia, comunicar-se e cultivar uma parceria com a comunidade.

No termo de 1ª ordem *Relação empática*, o coordenador H2 fala sobre a capacidade que os alunos desenvolvem de ter empatia nas relações com os stakeholders: “Uma menina justamente disse que ‘achei nossa atitude muito ruim, a gente não estava escutando o que eles estavam dizendo, a gente estava preocupado apenas com o que íamos entregar”. O coordenador ressalta que a declaração da aluna suscitou uma grande discussão, pois havia alguns alunos que continuavam querendo impor a sua vontade. Por ter tido aquela posição contrária vinda de um deles, os alunos perceberam que não se tratava de uma lição de moral de um professor, mas de outro aluno que estava se dando conta de que, se continuassem com a mesma postura, não atingiriam seus objetivos como grupo. “Isso foi superinteressante do ponto de vista da aprendizagem deles”, afirma H2. Ou seja, o colocar-se no lugar do outro permite construir novas relações dentro do grupo, gerar novos conhecimentos e sobretudo estimular a autonomia de reflexão dos alunos. Além disso, evidencia-se a importância de se estudar e aprofundar o tema do campus antes da experiência vivencial de modo a preparar o aluno para profundas reflexões.

O ex-aluno H3 diz o que acha difícil na educação para o desenvolvimento sustentável: “estamos no pensamento de pessoas instruídas, que tiveram estudo, ocidentais, e que estão sensibilizadas a essas problemáticas. Mas estamos anos luz das necessidades primárias que essas pessoas têm que satisfazer antes mesmo de pensar a sustentabilidade”. Percebe-se,



também, que os alunos tiveram a compreensão de que é preciso primeiro suprir as necessidades básicas para, depois, pensar em valores mais amplos como a sustentabilidade. “Nós, ocidentais, projetamos o nosso sofrimento e a nossa ideia da pobreza sobre essas populações que não são a mesma coisa”.

H3 afirma ainda que posicionar-se no lugar do outro pode estar relacionado com a religiosidade e espiritualidade: “Isso é muito cristão, não sei como são as outras religiões, mas ver a miséria me afeta em meus valores, porque sou capaz de projetar minha vida na pele deles”. O aluno acredita que, em termos de valores, é uma herança cristã que faz muitas pessoas serem sensíveis à miséria, “pois herdamos a compaixão pelo próximo”. Conclui-se, assim, que o campus internacional reforça nos alunos o colocar-se no lugar do outro, experiência essa que geralmente não é vivenciada em sala de aula pois ao contatar o modo de vida de uma comunidade com diferente cultura, passa-se a questionar os próprios valores e relativizar conceitos ocidentais de desenvolvimento. Cabe citar, aqui, a frase de Theilhard de Chardin’s: “Nós não somos seres humanos com experiência espiritual. Somos seres espirituais com experiência humana” (apud LEVIN, 2011), reiterando a importância da espiritualidade para o desenvolvimento sustentável.

Além da empatia, percebeu-se que a *Comunicação*, foi uma competência aprimorada no campus, sendo classificada como termo de 1ª ordem. O coordenador H2, por exemplo, afirma que os alunos acabam desenvolvendo uma capacidade de diálogo com as comunidades, juntamente com a capacidade de escuta. O ex-aluno H3, originário da França, fala sobre o contato que estabeleceu com os brasileiros. “Falei com pescadores, com pessoas nos restaurantes. São pessoas que eu falava de modo direto, e eu me conectava bem”. A ex-aluna H5 afirma: “Não falávamos português, mas escrevíamos, desenhávamos, falávamos um pouco de espanhol, no final dava certo. A gente aprende tudo isso”. Ela afirma que desenvolveu uma comunicação intercultural com pessoas que falavam uma língua diferente da sua. “Para comunicar, não é apenas uma questão de língua, mas do modo cognitivo, e eles não tinham o mesmo modo de pensar”. Nessa mesma compreensão H6 verifica que é necessário compreender os interesses das partes para então poder comunicar e buscar um possível consenso.

Ainda, H6 relata que desenvolveu não só a competência da comunicação, mas, também, da escuta: “Você tem que dar argumentos que os toquem e os convença, e é preciso saber quais são os argumentos que eles vão compreender. Sobretudo com a diferença de língua e de cultura não foi fácil”. O ex-aluno H3 explica a importância de saber defender seus argumentos e que, para isso, é necessário ter base de estudo para conseguir argumentar: “Era

necessário apresentar suas ideias, acreditar nelas com muita convicção”. Aqui, cabe recordar Hansmann (2010), que afirma que a comunicação, juntamente com valores altruístas e habilidades de negociação e cooperação se erguem contra o modelo tradicional de administração, onde o que importa é apenas o lucro.

A pesquisa também identificou que para realizar a conexão com os stakeholders, é importante saber construir a *Parceira com a comunidade*, sendo este um termo de 1ª ordem. H2 fala sobre a experiência de elaborar o plano de negócios no campus e que para tanto é necessário saber negociar e co-construir com os stakeholders. “Isso já é uma coisa muito difícil ensinar, e que eu acho que, com esse tipo de experiência, você dá aos alunos acesso a isso”. O professor relata que dificilmente se tem aulas de como desenvolver parcerias e diálogo, de como se aproximar de uma comunidade. Mas, em campo, tais competências são centrais. “Mais e mais, nós falamos não do *license to operate*, mas do *social license to operate*”. Ou seja, pode-se até ter a autorização para operar, mas se a comunidade não estiver de acordo, podem haver manifestações e uma série de problemas que bloqueiam o projeto: “Você tem de desenvolver essa capacidade, e acho que o nosso campus, numa microesfera, permitia isso aos alunos”, ressalta H2.

O professor expõe uma situação emblemática em um dos campus. Ao apresentar aos alunos que eles teriam recursos financeiros para implementar um projeto social na comunidade, devido a questões políticas, perderam o terreno onde concretizariam iniciativa do pomar orgânico. Havia recursos, mas não mais o local. “Isso foi uma situação fantástica do ponto de vista pedagógico, pois a maioria dos alunos teve uma reação muito ruim a partir disso”. Enquanto a comunidade propunha outras alternativas, alguns alunos insistiam, pois alegavam já ter os cálculos e planos prontos. A reação dos alunos foi de cobrança, queriam resolver algo que não podia ser resolvido por questões legais. Assim, passou a haver co-construção ao invés de cobrança, e os alunos passaram a ouvir as sugestões da comunidade. Lembra-se, aqui, da afirmação de Morin (2000) de que todo conhecimento comporta o risco das cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Conforme o autor, seria um erro e ilusão não considerá-los e é papel da educação demonstrar que todo o conhecimento é passível do erro e da ilusão.

A ex-aluna H4 relata que para criar o envolvimento da comunidade nos projetos que estavam propondo, era necessário um esforço de sensibilização das pessoas locais que estariam envolvidas na atividade. “Demandamos a participação dos hotéis e, em seguida, da comunidade, para que eles estivessem a par do projeto e para que entrassem juntos no projeto”. A egressa H5 fala da necessidade de buscar informações com todos os stakeholders

para encontrar soluções, não podendo se ter a visão de apenas um deles: “Nós nos encontramos com a associação da cidade, com o prefeito, eles disseram quais eram os problemas”. Compreende-se, então, que um projeto social pode ser viável a partir do envolvimento dos stakeholders, e para tanto o empreendedor social deve desenvolver competências como as observadas no campus, tais como a *flexibilidade e adaptação* na comunidade, capacidade de *relação empática*, habilidade de *comunicação* e estabelecer *parceria com a comunidade*. Tais termos de 1ª ordem evoluíram para o tema de 2ª ordem **Conexão com stakeholders**.

Além da conexão com stakeholders, a pesquisa identificou que o campus internacional da HEC Montreal no Brasil permitiu reforçar valores relacionados à sustentabilidade tais como cidadania, reponsabilidade e reciprocidade, visão global, colaboração, confrontando a desigualdade social e desenvolvendo a análise crítica. Quanto ao termo de 1ª ordem *Mudança no modo de pensar e Análise crítica*, o coordenador H1 afirma que basta criar oportunidades, ocasiões e espaços propícios para tentar ativar a visão mais crítica dos alunos. “Eles acabam refletindo e se questionando”, relata H1. O entrevistado H3 fala que “o fato de ir para fora já leva a ver a vida de modo diferente”. A ex-aluna H4 afirma “Voltamos mudados dessas viagens. Quanto mais tempo passarmos no exterior, mais seremos transformados pela experiência. Eu estava totalmente transformada”. Ainda, ela relata que sua maior reflexão se deu quando retornou, pois, quando estava em campo, seu foco era adaptar-se. “Foi no retorno que me questionei sobre o nosso modo de vida aqui (Canadá)”. Ou seja, percebe-se que os alunos mudam antes, durante e depois da experiência do curso. A egressa H5 afirma: “Existem modos de mudar as coisas. Enxerga-se mais as possibilidades de mudança”.

Entende-se assim que a experiência do campus internacional possibilita aos alunos novos modos de ver a realidade, aguçando sua capacidade de análise crítica. Esta competência está também relacionada ao fato de terem vivenciado uma condição sócio econômica de um país em desenvolvimento, diferente da que estão habituados. Eis, então, que emerge o termo de 1ª ordem *Confronto com a desigualdade social*. No que diz respeito a este termo, a coordenadora H1 fala que para os alunos em geral a experiência é um marco na educação e não são mais os mesmos quando voltam pois foram confrontados com a desigualdade de perto, compreendendo que esta desigualdade também está sendo produzida pelos atos e pelo dia-a-dia de países desenvolvidos. Segundo a professora, os alunos percebem que há um desequilíbrio mundial e, assim, começam a entender as raízes das desigualdades de um ponto de vista mais global.

A egressa H4 comenta que, no Canadá, eles estão menos habituados a ver dois mundos opostos que vivem juntos: “Diria que essa foi a coisa mais marcante”. Já o ex-aluno H6 comenta que, conhecer o Brasil foi impressionante do seu ponto de vista, pois viu as diferenças de renda, os ricos ao lado dos pobres. “Isso foi impressionante”, reitera. Ao chegar no Brasil, ele conta que ficou surpreso com o sistema canadense: “É muito capitalista, tudo é dinheiro (...), eu já me questionava sobre a razão do tipo de economia baseada no custo, da mão de obra ser custo, de respondermos à riqueza, ao invés de pagar todos bem para que todos vivam bem”. Ao viver a experiência do Campus Internacional, H6 desenvolve sua crítica à racionalidade instrumental e repensa a forma de distribuição de renda “Na lógica econômica, se todos tivessem bons salários, todos consumiriam, seria um ciclo virtuoso”.

Emerge assim um novo termo de 1ª ordem, a *Colaboração*, necessária para propor novas formas de desenvolvimento. Segundo o entrevistado H6, ver pessoas que não tinham tantos meios, mas, ainda assim, tinham projetos e entusiasmo foi o que mais lhe fez refletir: “É estranho, pois nos colocam na escola para ter um bom emprego e não nos damos conta que podemos criar a nossa empresa, fazer algo de modo direto”. A entrevistada H3 fala que na América do Norte, em especial, a cultura é muito individualista, “já na França somos um pouco menos, e as culturas latinas, por sua vez, são ainda mais comunitárias”. Ela afirma que teve muito apreço pela solidariedade que percebeu nos brasileiros, um orgulho de ser brasileiro, que ela não vê em outros lugares. Desse modo percebe-se que a estada em um país diferente da origem do aluno amplia a sua reflexão e permite visualizar novos modos de relação social e interação entre as pessoas.

Emerge ainda como termo de 1ª ordem *Responsabilidade e Reciprocidade*. A entrevistada H5 afirma que, no campus internacional, a primeira reflexão a qual os alunos são levados é sobre a responsabilidade no trabalho que estão desenvolvendo: “Fiquei mais responsável sobre o trabalho que faço”. O entrevistado H6, por sua vez, fala da sua intenção de ser um bom patrão, mesmo não tendo certeza se a sustentabilidade seria o seu estilo de administração: “Mesmo que eu não consiga abrir um negócio nesse ramo importante como alimento ou lixo, quero, ao menos, pagar bem meus funcionários para que eles possam viver bem, e quero tratá-los bem”. Fica evidente que os valores da sustentabilidade são intrínsecos nos alunos que participaram da experiência, valores que qualificam sobretudo as relações humanas de trabalho.

Além disso, um termo de 1ª ordem fundamental para a sustentabilidade emergiu dos dados coletados, a *Visão global*. H2 comenta que uma das competências do desenvolvimento sustentável é o *envisioning*: “ser capaz de pensar um futuro melhor”. Aqui, percebe-se a

importância da visão de longo prazo e do foco no futuro, diferente da visão de curto prazo utilizada no modelo tradicional de gestão. O ex-aluno H3 diz que é necessário pequenos sucessos para dar esperança às pessoas, pois as estratégias do desenvolvimento sustentável são de longo prazo: “São resultados que vão levar gerações. Ou seja, estamos em um problema de pensamento de curto prazo. Pessoas são impacientes, querem tudo logo, em especial nossa geração”. Além da visão de longo prazo, H3 demonstra em sua fala a capacidade desenvolvida no campus de uma visão mais ampla e de buscar soluções aos problemas locais. “Se todos fazem uma pequena contribuição, no fim, podemos fazer uma grande diferença. E eis onde a educação para o desenvolvimento sustentável é muito importante”.

Segundo Egmond e Vries (2011), o problema da sustentabilidade decorre de uma desestabilização não apenas dos valores sociais atuais, mas de uma visão parcial de mundo. Emerge assim o termo 1ª ordem *Visão global*. Para que a visão global seja possível, surge o valor de *Cidadania* como termo de 1ª ordem, para que o aluno consiga ampliar sua visão ao chegar no campus. A respeito de visão global e cidadania, é importante ressaltar que, segundo Egmond e Vries (2011), a sustentabilidade é sinônimo de dignidade humana e o desenvolvimento será sustentável quando o processo político democrático for dirigido por uma visão de mundo integral.

A entrevistada H4 afirma que a turma que vem do exterior ao Brasil precisa enxergar além das necessidades já conhecidas da comunidade visitada. “Precisamos abrir os olhos para a cidade”, diz ela. Tem-se assim, que o campus internacional possibilita nos alunos um **Reforço de valores sustentáveis**, sendo esse um tema de 2ª ordem. Cabe lembrar que, segundo Bina e Vaz (2011), é necessário propor uma ética baseada na virtude, de modo a tornar o self mais reflexivo, relacional e ambiental, ou seja, um reforço de valores sustentáveis.

Adiante, percebe-se que tais valores do egresso levam ao termo de 1ª ordem *Dificuldade de se adaptar a empresas que não têm valores sustentáveis*. Uma vez que os alunos experienciaram a conexão com stakeholders em um país em desenvolvimento e que ocorre o reforço de valores sustentáveis, tais alunos tendem a operar uma mudança de comportamento que os leva, também, à uma mudança de vida, como afirma H5: “Eu não irei trabalhar para grandes empresas que não compartilhem dos valores que eu sustento. E existem empresas que tem esses valores. Eu vi que tem empresas com bons projetos”. Ela relata que, graças ao campus, hoje trabalha com tecnologias limpas. “A partir do campus, eu sabia que não queria trabalhar na L’oréal ou KMG; queria trabalhar com desenvolvimento sustentável,

mas não sabia como”. Segundo ela, foi a partir desse momento que decidiu com o que queria trabalhar: “Direcionou meu futuro profissional”. O ex-aluno H6 também afirma: “Eu não tenho vontade de trabalhar para um patrão por toda vida. Espero, um dia, poder construir minha própria empresa”. Esse termo de 1ª ordem evoluiu para o tema de 2ª ordem **Diferencial de comportamento e Empregabilidade**, demonstrando que os alunos egressos tendem a buscar uma profissão relacionada à sustentabilidade, bem como desenvolvem o perfil empreendedor.

O que possibilita a tendência de tal busca e novas escolhas é a mudança da visão que os alunos têm a respeito de si próprios. Ao diferenciar o que querem do que não querem na vida profissional, ocorre o processo de autoconhecimento, que foi constatado no termo de 1ª ordem *Novo olhar para si mesmo*. Segundo H6, o campus internacional o fez descobrir o que gosta, suas aptidões; e o levou a identificar suas forças e fraquezas: “Onde me transformou é que fez eu me dar conta sobre mim mesmo, confirmou algumas coisas. Primeiramente que eu tenho facilidade para línguas”. Além disso, ele relata que descobriu não ter a postura necessária para ser voluntário: “Não posso me consagrar a uma causa, sou alguém sensível a essas coisas, mas não tenho o nível de energia necessária a aplicar nesses projetos”. Tal termo evoluiu para o tema de 2ª ordem *Autoconhecimento*.

Assim, os temas **Autoconhecimento, Diferencial de comportamento e Empregabilidade, Reforço de valores sustentáveis e Conexão com stakeholders** evoluíram para a dimensão agregada *Perfil do egresso da aprendizagem transformadora*, confirmando competências desenvolvidas ou aprimoradas durante o campus internacional da HEC Montreal.

Para que tais competências sejam desenvolvidas e que se possa obter um novo perfil de egresso, a aprendizagem transformadora é necessária. Assim, partiu-se para a investigação dos **Elementos da Aprendizagem Transformadora**, composto pelos temas de 2ª ordem **Pedagogia para a Geração Y; Inter, Multi e Transdisciplinaridade; Aprendizagem experiencial (contado com a realidade); Co-construção do curso e Coordenador Transformador**.

Esses temas surgiram dos termos de 1ª ordem *Geração com disponibilidade para valores sustentáveis, Heterogeneidade da turma, Imersão no campo, Desafios da aprendizagem experiencial em universidade, Service Learning, Teoria e Prática, Estudos de caso, Blog, Construção coletiva e diversidade do grupo, Construção do conhecimento, Experiência de mercado e acadêmica, Viabilizar política-economicamente o curso, Estímulo*

*à autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem e, por fim, Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem.*

Primeiramente, a aprendizagem para ser transformadora deve levar em conta a geração envolvida na experiência educacional. Visto isso, surgiu a questão da influência da geração Y no modo de gestão, levando ao termo de 1ª ordem *Geração com disponibilidade para valores sustentáveis* das declarações do entrevistado H6: “Eu já tinha esses valores (sustentáveis), mas a reflexão foi reforçada pelo contraste e a experiência”. Quanto a sua geração, ele afirma que há muito a ser feito por ela e, para isso, é necessário que as pessoas tomem iniciativa e façam pesquisas na área. Tal termo evoluiu para o tema de 2ª ordem **Pedagogia para a Geração Y**.

Além disso, a aprendizagem transformadora ocorre também pela convivência entre seus participantes, e quanto maior a diversidade, maior as trocas e possibilidades de transformação. Assim, emerge o termo de 1ª ordem *Heterogeneidade da turma* ao observar-se que nas turmas do campus internacional há diversidade de áreas como alunos de logística, *International business*, marketing, etc., conforme citado pelo coordenador H2. A aluna H5 acrescenta ainda que todos alunos tinham em comum o interesse pelo tema da sustentabilidade e negócios sociais. Logo, esse termo evoluiu para o tema de 2ª ordem **Inter, Multi e Transdisciplinaridade**. Assim, é importante que as turmas tenham alunos provenientes de diferentes áreas de formação e ao mesmo tempo com afinidade pelo tema do campus.

Nas falas dos entrevistados emergiram ainda as metodologias diferenciadas utilizadas no campus internacional da HEC Montreal que encaminham para as competências do gestor sustentável, demonstrando a importância de contatar e experienciar a realidade visando a aprendizagem transformadora. De fato, no que diz respeito à experiência da turma no exterior, percebe-se o valor que os alunos dão ao campus internacional, e ao quanto ele opera mudanças profundas em sua postura, uma vez que podem enxergar e compreender de perto aquilo que foi estudado em sala de aula anteriormente. Assim, surgiu o termo de 1ª ordem *Imersão em campo*. O entrevistado H6 reflete que é importante ver “cara a cara a realidade”, “É necessário que a pessoa vá até o país para ver as condições de vida. Foi o que fizemos no Brasil, vimos cidades sem esgoto, pessoas que caminham a pé nas estradas, e isso não é normal para nós”. Percebe-se então que o contato com a realidade por meio da imersão no campo é um dos diferenciais do campus internacional da HEC Montreal, que corrobora o ensinamento da condição humana proposto por Morin (2000), que consiste em conhecer o

humano e sua posição no mundo, tendo em vista que o humano foi esquarterado pela departamentalização do conhecimento.

Porém, a questão que pode surgir é como se dá a aprendizagem transformadora nas instituições que não possuam meios, recursos ou mesmo a cultura de levar seus alunos à campo e permanecer por um determinado período de tempo em imersão. A entrevista H1 justamente aborda sobre esse desafio e relata que a aprendizagem experiencial pode ocorrer de outros modos. “Não precisa haver um curso experiencial e viajar para fazer esse tipo de experiência. Tento colocar isso em prática nas minhas aulas em geral”, relata H1. Para ela, é possível criar um espaço de co-criação e conhecimento, onde as pessoas realmente participam da criação do conteúdo, em qualquer lugar. “Você poderia ter um curso de finanças experiencial; um curso de contabilidade experiencial”. Ainda a respeito da co-criação, lembra-se Blake, Sterling e Goodson (2013), que falam sobre a importância do distanciamento do modelo tradicional para possibilitar a aprendizagem transformadora, sendo necessário um esforço colaborativo entre as partes. Percebe-se, assim, a necessidade de construir novos espaços de geração do conhecimento dentro das disciplinas para implementar uma nova pedagogia, visto que nem todas as instituições e alunos podem viabilizar experiências de viagem a campo. Assim a aprendizagem transformadora não está vinculada apenas ao fato de ir a um campo no exterior, mas sim de uma nova abordagem pedagógica, o que não reduz a importância da experiência de imersão. Tem-se assim, como termo de 1ª ordem, *Desafios da aprendizagem experiencial em universidade*.

Uma das ferramentas que pode contribuir sobremaneira para a aprendizagem experiencial é o *Service Learning*, sendo este mais um termo de 1ª ordem, que foi utilizado no campus internacional por meio da prestação de um serviço à comunidade. Segundo a coordenadora H1, a ideia do campus foi, desde o início, um trabalho concreto, experiencial, onde, ao invés de fazer visitas, fosse realizado um projeto de natureza social em que os alunos são colocados em conexão com uma entidade local, “com uma associação na qual eles conseguissem realmente desenvolver essas capacidades de escuta, de respeito, de co-criação”. O professor H2 acrescenta que os alunos tinham de trabalhar um plano de negócios, um serviço para a comunidade. De todo modo, H1 afirma que a aprendizagem pela ação vai além do *Service Learning*, sendo este um dos modos da aprendizagem experiencial.

É importante ressaltar que os coordenadores do curso além de incluírem a aprendizagem experiencial no processo de transformação dos alunos, não desconsideram a aprendizagem teórica do tema abordado no campus. Tem-se então o termo de 1ª ordem *Teoria e Prática*. A coordenadora H1 acredita que as duas abordagens deveriam ser incluídas na



formação dos alunos e que os conteúdos são fundamentais visando adquirir um pouco mais de conhecimento e massa crítica. Além disso, a prática pode ser um modo de se rever a teoria e gerar novos conhecimentos e evidenciar o quão complexo é aplicar conceitos na realidade, pois segundo H1 “fazer um exercício em aula é fácil e, na prática, com todas as contingências, pode ser complexo”.

Ainda, sobre a aplicação da teoria na prática, o professor H2 relata sua experiência com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. “Acho que, tanto Paulo Freire como qualquer autor, dificilmente a gente aplica ao pé da letra, e nem sei se a gente deve (...). A gente adapta de acordo com o que está precisando”. O ex-aluno H3 recorda que leu, em aula, um texto de Prahalad sobre a base da pirâmide, uma base teórica trabalhada, ainda no Canadá, que foi preparatória para o tema do campo, ou seja, desigualdade social e social business, de modo a fomentar reflexões e a visão crítica da realidade. Percebe-se, assim, que a teoria e prática são importantes na aprendizagem transformadora, onde uma influencia a outra.

Dentre as metodologias usadas em aula, o *Estudo de caso* é amplamente citado pelos entrevistados, sendo este um termo de 1ª ordem. O coordenador H2 fala que o estudo de caso é importante na preparação dos alunos para a estada no campus. “Nas aulas no Canadá eu lecionava Capacidade de Construção de Parcerias, na qual a gente trabalha um vídeo-caso. Vimos um caso que tinha *license to operate*, que se julgava ser suficiente, mas faltou ocasião para construir a *social license to operate*”. A entrevistada H5 lembra que, no campus, sua turma realizou estudos de caso *in loco*, com visitas a empresas de social business e empresas que tem projetos de responsabilidade social, além de aulas em universidades locais: “Tivemos alguns dias para entrevistar as pessoas, fazer análise e diagnósticos da situação e ver que é necessário fazer dentro de uma ideia de social business”. Ou seja, além dos estudos de caso nos encontros preparatórios do campus internacional, os alunos passam a fazer um estudo de caso local durante a experiência.

Uma das ferramentas utilizadas para reforçar e conscientizar as transformações vividas durante o campus internacional é a escrita do *Blog* da disciplina no retorno da viagem, sendo este mais um termo de 1ª ordem. Trata-se de uma atividade avaliativa que também serve como modo do professor averiguar o quanto os alunos aprenderam no campo e ter feedback da proposta pedagógica. Na escrita do blog, a turma passa pelo processo de assimilar as transformações ocorridas ao longo da experiência e H5 destaca essa ferramenta pedagógica como importante para a reflexão após o campus.

Então, os termos *Imersão no campo*, *Desafios da aprendizagem experiencial em universidade*, *Service Learning*, *Teoria e Prática*, *Estudos de caso* e *Blog* evoluíram para o

tema **Aprendizagem experiencial (contato com a realidade)**, o que reitera a importância de uma metodologia que coloca o aluno em contato com a realidade por meio da experiência como elemento da aprendizagem transformadora.

Percebeu-se na pesquisa cada vez mais a posição ativa do aluno no processo de aprendizagem, conduzindo a construção coletiva do curso. Assim, diferentemente de muitas propostas educacionais onde o aluno é passivo na geração de conhecimento, o campus internacional é resultado de um processo de co-construção professor e aluno, gerando o tema de 2ª ordem **Co-construção do curso**. Este tema surgiu dos termos de 1ª ordem *Construção coletiva e diversidade do grupo* e *Construção do conhecimento*.

No termo de 1ª ordem *Construção coletiva e diversidade do grupo*, o coordenador H2 afirma que os alunos – cerca de 20 pessoas – muitas vezes trabalhavam todos juntos, como se integrassem uma empresa. Havia a aprendizagem dos alunos e a aprendizagem da comunidade do campo de imersão. A ex-aluna H4 afirma: “Nós aprendíamos não apenas com os professores, mas também com os gestores do meio em que estávamos, e os professores completavam com a teoria. Observa-se, nesse ponto da análise, que os alunos construíam o conhecimento por meio da interação com a comunidade e com o aporte teórico dos professores.

Já no termo de 1ª ordem *Construção do conhecimento*, a coordenadora H1 relata que ela e o coordenador H2 não iam a campo para ensinar, mas para aprender. O objetivo era que aprendessem todos juntos: “A única coisa que a gente acha que tem a oferecer são alguns conhecimentos de gestão, técnicas que podem ajudar, e eles tem todo o conhecimento local que pode ajudar. Misturamos isso”. Ela ressalta que essa experiência pode ser desestabilizante para professores que estão acostumados com a forma de ensino tradicional, mas que é desse jeito que mestres podem aprender junto com os alunos. A ex-aluna H5 reitera que havia mais empenho e dedicação dos alunos e dos professores nesse curso do que em outras disciplinas. Evidencia-se que a postura do professor, assim como do aluno, é ativa e aberta à novidades, não podendo se amparar no modelo tradicional de ensino. Além disso, a característica de humildade e querer aprender junto aos alunos é fundamental para que a aprendizagem transformadora ocorra. Por fim, entende-se que não são apenas os alunos os beneficiados pela aprendizagem transformadora, mas também os professores passam por um processo de mudança e transformação.

Deste modo, tem-se o papel do **Coordenador Transformador**, como um dos facilitadores para que a aprendizagem transformadora ocorra, sendo esse um termo de 2ª ordem. Nota-se ainda que a presença dos professores no campus internacional vai além da

sala de aula, pois se estende integralmente ao acompanhamento da experiência em campo. Sendo assim, observa-se a necessidade de coordenadores cuja experiência não se estabeleça somente em nível acadêmico, mas em nível de mercado também, trazendo a visão profissional direta e, por consequência, prática. São os coordenadores que viabilizam o curso nos quesitos político e econômico, tendo eles de fazer a negociação necessária para a realização da viagem ao campo. Também, são os coordenadores que se responsabilizam por trazer ao aluno a ideia de liberdade no processo de aprendizagem da sustentabilidade e por, ao mesmo tempo, adequar esta para a faixa etária de seus alunos. Assim, a pesquisa chegou aos termos de 1ª ordem *Experiência de mercado e acadêmica*, *Viabilizar política-economicamente o curso*, *Estímulo à autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem* e *Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem*.

No que diz respeito ao termo de 1ª ordem *Experiência de mercado e acadêmica*, percebeu-se que ambos os coordenadores possuem ambas as expertises. A coordenadora H1 afirma que sua educação mais crítica é por influência de Paulo Freire, e acrescenta que sua primeira formação foi em História: “Quando eu fiz os meus estágios em História, nos anos 1980, eu utilizei a fundo Paulo Freire na minha pedagogia. A vontade de usar Paulo Freire já estava lá há muito tempo”. Já no termo *Viabilizar política e economicamente o curso*, o coordenador H2 relata que teve de fazer pontes e ter paciência para desenvolver todo o projeto do curso. Para ele, é necessária “a paciência e a resiliência de querer que a coisa aconteça. Eu me coloquei muito nisso desde o início do projeto. Eu queria que ele fosse até o final. Então, eu chamei para mim essa responsabilidade”. O entrevistado H3 acredita que foram os coordenadores H1 e H2 que traduziram o plano dos alunos, trabalhando muito para que o projeto da turma fosse financiado.

No termo de 1ª ordem *Estímulo a autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem*, a entrevistada H1 fala que, como professores, eles assumiram um papel de facilitadores. “Damos uma guiada (...), mas não nos colocamos no papel de professor no campus. Somos meros protagonistas junto com os alunos. Não tentamos necessariamente endireitar o projeto. Assumimos junto o que conseguimos fazer junto”. Ela reitera que são os alunos os atores principais. H2 relata que não fazia intervenções durante a estada no campus. Segundo os relatos dos alunos, percebeu-se que o papel facilitador do professor também os conscientizou nos esforços e nos resultados alcançados, e este é um trabalho individual. Ainda, a entrevistada H4 fala que teve de tomar suas decisões sozinha no campo, pois não tinha a quem consultar. Aqui, percebe-se a autonomia dos alunos na tomada de decisão durante a estada no campus. Para o coordenador H2, sua função é expor o aluno à realidade.

Ele acredita ser responsável por mostrar diferentes formas de pensar aos alunos, mas a escolha do que pensar é apenas do aluno.

No termo *Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem*, a entrevistada H1 relata que a maioria dos alunos se sente seduzido pela ideia do Social Business, pois suas noções se encaixam dentro do *mindset* capitalista. “É uma forma mais sã de ser um bom capitalista”, explica. “Ao mesmo tempo em que você consegue rentabilidade financeira e tem sucesso nos seus negócios, você tem uma missão social. Isso é extremamente sedutor para os alunos”. Para a coordenadora, trata-se de uma espécie de noção de Responsabilidade Social corporativa; “não existe nada mais *mainstream* de certa forma”, o que facilita discutir o tema e “seduzir” os alunos a abraçar a causa, pois, de acordo com a professora, é uma nova forma de administração que contribui com o social. Conclui-se assim os termos que compõem o tema **Coordenador Transformador**.

Assim, os temas **Pedagogia para geração Y; Inter, Multi e Transdisciplinaridade; Aprendizagem experiencial (contato com a realidade); Co-construção do curso e Coordenador Transformador** compõem a dimensão agregada *Elementos da Aprendizagem Transformadora*, que aponta pedagogias, metodologias e atividades, bem como o perfil do coordenador, para que a sustentabilidade possa ser absorvida pelos alunos não só teórica, mas praticamente. Aqui, cabe lembrar das críticas colocadas por Closs, Aramburu e Antunes (2009) a respeito do ensino da administração. As autoras apontam falhas do ensino de administração atual, como a falta de uma educação problematizadora, reflexiva e crítica entre outros aspectos. No paradigma de ensino emergente dos três casos analisados, em contrapartida, encontra-se soluções que integram, de fato, a aprendizagem transformadora como elementos inovadores.

Entende-se, nesse ponto da pesquisa, que, a aprendizagem transformadora e o perfil do egresso são orientados por uma nova epistemologia em que a natureza e os limites do conhecimento se expandem – expandindo, também, a visão de mundo. Cabe ressaltar, aqui, os princípios do conhecimento pertinente, abordados por Morin (2000), que reafirma que é central na educação a reforma paradigmática, pois está relacionada à organização do conhecimento. E para que o conhecimento seja pertinente, deve deixar de ser desunido, dividido, compartimentado, tendo em vista que a realidade e os problemas estão cada vez mais multidisciplinares, transversais, planetários. Assim, tem-se a dimensão agregada *Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo*, sendo esta composta pelos temas **Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva, Nova consciência e visão sistêmica e Multiníveis**. Tais temas foram descobertos a partir dos termos de 1ª ordem

*Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros; Tolerância à diversidade; Novo modo de pensar e agir; Dimensões da sustentabilidade; Causa e efeito; Relação indivíduo e o todo, micro e macro.*

No termo de 1ª ordem, *Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros*, a coordenadora H1 afirma que falta uma visão política: “Não existe neutralidade, defendem-se interesses o tempo inteiro. Dever-se-ia ao menos conhecer os vários lados das moedas, e não somente um”. Ela fala que os alunos têm uma visão parcial do papel das grandes instituições, das grandes empresas e do governo do Norte em relação ao mundo. Cabe lembrar que, para Donaldson (2005), a educação e a pesquisa possuem papéis centrais na redução da racionalidade limitada. Dada a fala da entrevistada, percebeu-se a necessidade de romper com a visão ingênua dos alunos em relação à atuação das empresas.

H1 afirma que o currículo dos cursos de gestão é acrítico e não reflexivo, em que a transmissão de um conteúdo parte da perspectiva liberal norte-americana, ou do Norte em geral. “Uma perspectiva onde não se coloca muito em questão o que se aprende”, comenta. Quanto aos alunos, H1 fala que eles têm uma visão “extremamente ingênua do seu próprio papel hoje na sociedade. Isso é difícil de trazer à tona, e que eles discutam”. Ela relata que a educação na maioria das escolas de gestão é instrumental compreendendo-se a necessidade de uma nova epistemologia da administração. Nesse ponto, lembra-se novamente das afirmações de Donaldson (2005). Para o autor, as organizações são positivistas e funcionalistas, com racionalidade de gestão limitada, sendo criadas e mantidas para cumprir com seus benefícios instrumentais.

Além disso, o entrevistado H2 afirma que o Desenvolvimento Sustentável pode ser visto de diferentes formas e, por trás dessas formas, há ideologias diferentes: “Ou seja, no limite, todas as ideologias podem achar o Desenvolvimento Sustentável uma coisa legal. Mesmo a pessoa mais conservadora, dependendo da perspectiva que usa, pode achar maravilhoso”. Ele reitera que o problema é a forma que se deve ensinar o Desenvolvimento Sustentável. “Se for a forma ganha-ganha, acho que isso já está se incorporando nas faculdades de administração. Mas a forma ganha-ganha traz alguns paliativos”, comenta. Para ele, tal forma não irá necessariamente transformar o mundo. Então, visando valores mais igualitários, o coordenador acredita que novas formas de organização deveriam ser ensinadas, “talvez seja esse o caminho”. Ele ressalta a importância da visão do futuro e do longo prazo: “Você não consegue mudar de uma coisa para outra sem as *boundaries*, as coisas que estão na fronteira, que te permitem fazer tais coisas”. Assim, compreender que existem novas formas

de organização, com diferentes valores, podem remeter a novas compreensões sobre a administração.

O ex-aluno H6 ressalta o paradigma por meio do qual ele e seus colegas de gestão são educados: “nossa escolha é pelo custo. O preço mais baixo eu escolho. Mas as pessoas não se dão conta das outras externalidades, como poluição. E mais, se nós não pagamos pouco é porque a pessoa que produziu também não foi bem paga e mal possa sobreviver”. Aqui, observa-se como os cursos de gestão colocam o custo como prioridade e da necessidade de abordarem uma visão mais ampla com relação às relações de trabalho, ao respeito humano e ao meio ambiente. Conforme H6, seria importante unir as ideias clássicas de gestão ao desenvolvimento sustentável, visando uma administração mais humanista com racionalidade de âmbito substantivo. “A HEC Montreal nos dá ideias de direita, e o que vimos no Brasil sobre desenvolvimento sustentável são ideias de esquerda, seria necessário pegar as duas e colocar tudo junto. É o business para as pessoas”, afirma H6. O egresso também comenta sobre a dificuldade das empresas colocarem a responsabilidade social corporativa em prática, pois “não é lucrativo”. Ele cita uma empresa que estava orgulhosa por investir apenas 1% do seu lucro em pesquisa, desenvolvimento e responsabilidade social. “De fato, nós somos formatados para fazer dinheiro, você vai estudar para fazer dinheiro, vai ter sucesso – e sucesso é dinheiro, e nem paramos para pensar nisso tudo” acrescenta H6. A partir de uma nova base epistemológica na formação de administradores, pode-se pensar em uma administração que una a **Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva**, sendo esse um tema de 2ª ordem.

A racionalidade substantiva, fundamental para uma nova práxis nas organizações (GUERREIRO RAMOS, 1989), requer de uma **Nova consciência e visão sistêmica**, sendo este um novo tema de 2ª ordem. Para tanto, são necessários *Tolerância à adversidade* e *Novo modo de pensar e agir*, classificados como termos de 1ª ordem.

Quanto à *Tolerância à diversidade*, a coordenadora H1 aponta para a necessidade de pensamentos que diferem, mantendo o respeito entre eles: “Se alguém quer defender uma economia de mercado liberal, defenda. Não é uma questão de criar uma lavagem cerebral. Tem que ter espaço para a diversidade, o mundo plural. Várias posições diferentes”. Ela afirma que o problema está em os cursos de gestão passarem apenas a posição dominante para os alunos, não existindo diversidade. O coordenador H2 ressalta que um pode achar o seu espaço e aceitar o espaço do outro, convivendo com a diferença. “Talvez, o ensino do desenvolvimento sustentável tenha de fazer as pessoas constantemente entenderem que, para qualquer tema e assunto, vão existir visões diferentes; e que, muitas vezes, são visões

irreconciliáveis”. Ainda que assim sejam, ele acredita que se pode achar um espaço de vida em comum entre os que pensam radicalmente diferente: “A gente trabalha tolerância e, trabalhando tolerância, todo mundo acaba vivendo e se sentindo parte do todo”.

No que diz respeito ao termo de 1ª ordem *Novo modo de pensar e agir*, H1 afirma que é mais fácil um aluno se encantar pelo conceito de Social Business, sendo esse um dos modos de compreender novas formas de gestão e auxiliar na mudança transformadora dos alunos. “É possível mudar? Na minha opinião, o tempo inteiro. A oportunidade está aí para que as pessoas desenvolvam novos valores”.

Além de fomentar a racionalidade instrumental junto à substantiva e desenvolver uma nova consciência e visão sistêmica, faz-se necessário compreender os multiníveis da sustentabilidade e suas relações visando uma mudança de paradigma na educação de gestores. Tem-se deste modo **Multiníveis** como tema de 2ª ordem, sendo este composto pelos termos de 1ª ordem *Dimensões da sustentabilidade; Causa e efeito; Relação indivíduo e o todo, micro e macro*.

Quanto ao termo de 1ª ordem *Dimensões da sustentabilidade*, o egresso H3 reflete sobre o modelo atual de desenvolvimento e o reflexo no social. Ele fala que o planeta oferece vida, pode nutrir as pessoas e pode dar acesso à eletricidade com seus recursos naturais, mas o modo de distribuição de riqueza é desigual, então, ele acredita que este seja um desafio: “Se as sociedades são desiguais, os conflitos sociais vão emergir, a tensão vai emergir, as pessoas vão se radicalizar, e assim aconteceram guerras por todos os lugares no passado”. O egresso H6 fala que, no curso de administração, o lado ambiental é sempre visto como custo. “O que mudou minha visão foi viajar para um país que é completamente diferente, com uma dinâmica econômica e social diferente”. Ele acredita que, quando se fala de desenvolvimento sustentável, é preciso fazê-lo em grande escala, mas, antes, é necessário fazer em pequena escala. “É como se tudo devesse passar pelas empresas, nós mesmos podemos fazer reciclagem, andar a pé, sem passar pelas organizações”. Assim, H6 ressalta o papel do indivíduo entre as dimensões da sustentabilidade.

Surge o termo de 1ª ordem *Causa e efeito*, de modo a demonstrar as relações humanas e empresariais na sociedade e no planeta. O entrevistado H6 afirma que a abordagem da sustentabilidade não pode ser simplificada às compreensões de bem estar, mas sim à perenidade, sobrevivência e harmonia da espécie humana no planeta. Assim, a *Relação indivíduo e o todo, micro e macro*, manifesta-se como termo de 1ª ordem, evidenciando as mudanças em questões micropolíticas e institucionais. Segundo a entrevistada H1, ambas questões são importantes: “Na micropolítica, atores individuais podem fazer uma diferença

muito grande na transformação do seu entorno”, por exemplo. Ela acredita que a micropolítica é um elemento de mudança e aponta para a importância de existirem professores que militem por uma posição mais crítica a respeito da gestão, propondo mudanças. Entretanto, H1 afirma que tais mudanças são lentas do ponto de vista institucional. “É essa a questão das mudanças que vem de baixo para cima. O efeito ainda é muito efêmero, não chegando ao ponto de vista institucional”, conclui. Compreende-se pela fala de H1 que professores que possuem valores da sustentabilidade, tornam-se agentes de transformação no meio em que estão inseridos, porém é importante considerar que ocorre tempo para que as mudanças institucionais sejam efetivadas.

Deste modo, os temas **Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva, Nova consciência e visão sistêmica, e Multiníveis** representam a dimensão agregada *Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo*, sendo este o nível epistêmico necessário para a aprendizagem transformadora e a formação do gestor capaz de lidar com os desafios do desenvolvimento sustentável.

Tem-se, assim, a descrição das dimensões da Aprendizagem Transformadora dos três casos investigados, respondendo ao primeiro objetivo específico de pesquisa. Conclui-se que é necessária uma base epistemológica que proporcione uma nova visão de mundo e um novo paradigma na educação de gestores, bem como elementos da aprendizagem transformadora, como meio para a formação de um novo perfil de gestor sustentável. Parte-se então para responder ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, onde caracterizou-se os múltiplos níveis do desenvolvimento sustentável futuro, sendo esses indivíduo-organização-sociedade-planeta, para então responder ao objetivo geral de pesquisa e conceber uma proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, visando o desenvolvimento sustentável futuro.

## 6.2 MÚLTIPLOS NÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO

Visando responder ao segundo objetivo específico de pesquisa, caracterizou-se na figura 16 os múltiplos níveis do desenvolvimento sustentável futuro, sendo esses níveis indivíduo-organização-sociedade-planeta. Os dados foram extraídos das falas dos entrevistados visando identificar a inter-relação entre os diversos níveis. Acrescenta-se, ainda, à figura 16 os dados da figura 10 que aborda, a partir da perspectiva teórica dessa pesquisa, a relação multinível inserida no paradigma da complexidade, destacados em negrito.



Figura 16: Múltiplos Níveis do Desenvolvimento Sustentável Futuro

**PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

**APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA**

<b>Indivíduo (Humano)</b>	<b>Organização (Econômico)</b>	<b>Sociedade (Social)</b>	<b>Planeta (Ambiental)</b>
<p>Diferencial de comportamento e Empregabilidade; Autoconhecimento; Aplicação da sustentabilidade na vida pessoal e profissional; É polinizador dos princípios da sustentabilidade; Capacidade de análise crítica; Altruísmo; Visão holística e global; Busca de essência e sentido para o trabalho; Valores Ter X Ser; Espiritualidade; Criatividade; Autoestima;</p> <p><b>Homem Substantivo;</b> <b>Racionalidade Substantiva baseada na psique humana, intuição;</b> <b>Valor autorrealização;</b> <b>Dimensão física/material/explicita: cérebro e coração;</b> <b>Dimensão metafísica/espiritual/implícita: mente e espírito;</b> <b>Homem integral, corpo e alma;</b> Visão do todo, orientado por valores e dignidade humana; Coerência indivíduo-sociedade-global</p>	<p>Conexão com stakeholders e trabalho em parceria; Diversidade para inovação; Equilíbrio Feminino &amp; Masculino; Construção coletiva; Liderança compartilhada; Proatividade (a liderança não está apenas com o CEO); Inserir a racionalidade substantiva na gestão; Ponte entre as racionalidades instrumental e substantiva; Humanismo na gestão; Foco além do marketing e finanças; Relação trabalho/lazer; Responsabilidade social; <i>Social Business</i>; Comunicar os benefícios da sustentabilidade através de dados quantitativos e qualitativos; O papel da empresa além da produção de riqueza para os acionistas Sustentabilidade e qualidade de vida; Sustentabilidade como diferencial competitivo;</p> <p><b>Fenômeno social: ação humana conjunta;</b> <b>Processos e comportamento: cooperação, incluyente, democrático, crítico;</b> <b>Tomada de decisão racional-intuitiva;</b> <b>Parceiros: stakeholders;</b> <b>Economia da sabedoria;</b> <b>Longo Prazo;</b> <b>Lucro é um meio para atingir um propósito</b></p>	<p>Geração com nova energia (Geração Y está preocupada com a sociedade); Valorização da coletividade e da individualidade; Sociedade influencia o indivíduo e vice-versa; Importância da integração entre a diversidade; O papel das empresas na melhoria social; Colaboração; Cidadania; Responsabilidade e reciprocidade; Tolerância à diversidade; Relação indivíduo e o todo; Valores humanistas; Redução da desigualdade; Empatia e interesse pelo outro;</p> <p><b>Nós;</b> <b>Valor: Ser;</b> <b>Altruísmo, engajamento, desejo de servir, Solidariedade;</b> <b>Bem-estar coletivo;</b> <b>Partes e todo;</b> <b>Local, regional;</b> <b>Distribuída;</b> <b>Responsabilidade social, moral-ética;</b> <b>Unidade social;</b> <b>Governo participativo;</b> <b>Atitude metódica: redução sociológica;</b> <b>Humanismo como dimensão social do D.S.</b></p>	<p>A compreensão do Feminino (a Terra); Relação Homem/Natureza; Atividades econômicas que gerem menos impacto no meio ambiente; O papel do 2º setor é preservar os recursos naturais, os serviços ecossistêmicos e os bens da natureza; Macrocosmo responde às ações realizadas no microcosmo; Relação espiritual com o ambiente; Preservação e respeito;</p> <p><b>Coexistência;</b> <b>Recursos limitados;</b> <b>Diversidade sistemas de produção;</b> <b>Biodiversidade como bem da humanidade;</b> <b>Interconectividade homem e natureza;</b> <b>Emoção, simpatia com a natureza, a qual serve de inspiração e criatividade</b></p>

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL FUTURO

Pode-se visualizar na Figura 16 que a aprendizagem transformadora, inserida no paradigma da complexidade, infere no nível Individual, ou seja, na educação do futuro administrador ou gestor, que passa a estabelecer uma nova relação indivíduo-organização-sociedade-planeta a partir de uma nova epistemologia da administração e mudança de visão de mundo. Essa inter-relação multinível, que se configura no desenvolvimento sustentável futuro, retroalimenta o processo educacional, o qual se inspira e se atualiza pelas realidades latentes desta relação.

Pelos dados obtidos nos três campos de pesquisa, pode-se observar que os alunos passam a ter uma visão sistêmica e holística das relações indivíduo-organização-sociedade-planeta, sendo essa uma das premissas da educação para a sustentabilidade. Além disso, a partir dessa compreensão de interpelação micro e macro, indivíduo e o todo, os alunos começam a ter uma atitude mais responsável, pois têm consciência de seus atos sobre a organização, a sociedade e o planeta, de modo que suas decisões passem a integrar as dimensões da sustentabilidade (econômico, social, ambiental).

Assim, para novas práticas de gestão, requer-se, antes, uma mudança da visão de mundo e da compreensão das relações de si mesmo com o todo. Ao mesmo tempo em que os egressos passam se responsabilizar por seus atos, passam, também, a compreender a relação inversa, ou seja, que o todo também influencia nas suas partes. Desse modo, tem-se uma visão menos egocêntrica e mais ecocêntrica.

A presente pesquisa centra seu estudo na aprendizagem transformadora para o indivíduo, pois, sem a transformação do indivíduo, o desenvolvimento sustentável não se faz possível. Para uma mudança no paradigma de ensino, surgem questões chave como a relação de valores entre ter e ser. Neste quesito, é fundamental que o indivíduo se autoconheça, sendo isso um diferencial de comportamento que se manifestará no comportamento do egresso da aprendizagem transformadora, tanto na sua vida pessoal quanto profissional, como os fatores que o influenciarão no momento de tomar decisões em seu trabalho. Também, no tipo de trabalho que o egresso buscará realizar, pois, quando há busca de essência na escolha da atividade específica a ser desenvolvida, há um diferencial de empregabilidade.

Ao receber a aprendizagem transformadora, percebe-se que o aluno consegue aplicar a sustentabilidade na sua vida pessoal e profissional, sendo polinizador dos princípios sustentáveis. Ele se torna capaz de realizar a análise crítica, no micro e no macro, aguçando uma visão holística em nível global e cultivando, cada vez mais, a sua criatividade. Cabe ressaltar que, nesse novo modelo de educação, há o desenvolvimento de capacidades pessoais,

como o altruísmo, a autoestima e a espiritualidade, que retroalimentam o sentido da sustentabilidade.

Os conceitos da dimensão individual que emergiram da pesquisa teórica corroboram com a pesquisa empírica, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano a partir da perspectiva integral, a espiritualidade e autoconhecimento, visão do todo, e a relação entre a coerência individual, social e global.

No nível Organizações, a aprendizagem transformadora para a sustentabilidade capacita o aluno para que trabalhe em parceria, em conexão com stakeholders, objetivando a construção coletiva e a compreensão da liderança compartilhada, na qual todos os agentes são protagonistas, visto que o ato de liderar não está apenas na direção das empresas, mas com todos os indivíduos que, juntos, formam uma organização. E, para que haja construção coletiva, a aprendizagem transformadora prepara o aluno para a manutenção, também, do equilíbrio feminino e masculino, pois é necessário que haja diversidade para possibilitar inovações, e tolerância às diferenças para que o humanismo se manifeste nas organizações. Para estas, o novo modelo de aprendizagem propõe a inserção da racionalidade substantiva nas organizações, fazendo, também, a ponte com a racionalidade instrumental. Uma vez que há tal equilíbrio, o foco da gestão vai além do marketing e das finanças, repensando, inclusive, a relação entre trabalho e lazer na atualidade – visto que, com a tecnologia, o indivíduo está, muitas vezes, conectado em tempo integral ao seu trabalho.

Ainda a respeito da aprendizagem transformadora, é importante lembrar que, conforme Atkisson (2006, p. 242), se uma massa crítica de pessoas em todos os setores se engajar na transformação e tiver o suporte de uma rede de comunicação, recursos e incentivos, então a transformação poderá ocorrer e a sustentabilidade poderá ser alcançável. Tal transformação, segundo o autor, é um modo de enriquecer a sociedade espiritualmente, socialmente e economicamente, onde se saberá o próprio propósito de modo mais profundo e desenvolver a riqueza de modo mais equitativo.

Com novos valores que direcionam a prática das organizações, o *Social Business* passa a ser uma nova forma organizacional onde a responsabilidade social se torna o foco do empreendimento. Além disso, as organizações identificam a importância de divulgar os benefícios da sustentabilidade através de dados quantitativos e qualitativos. Uma vez que o papel da empresa vai além da produção de riquezas para os acionistas, o desenvolvimento sustentável possibilita maior qualidade de vida para todos. Aqui, lembra-se de Kimakowitz et al. (2010). Segundo os autores, as organizações no humanismo são algo muito além de

simples espaços para contratos e geração de lucro, pois humanismo enxerga a organização como fenômeno social, essencial para a natureza relacional dos seres humanos”.

Os conceitos da dimensão organizacional que emergiram da pesquisa teórica corroboram com a pesquisa empírica, sobretudo no que concerne à cooperação e inclusão no ambiente organizacional, a tomada de decisão que leva em conta a intuição e não apenas a razão, a visão de longo prazo, tendo o lucro como meio para atingir o propósito da organização.

No nível Social, percebe-se a emergência de uma nova geração alinhada com a necessidade mudança, geração essa que é reflexo das necessidades latentes do meio. Com a aprendizagem transformadora, há o reforço de valores sustentáveis na nova leva de gestores – que serão capazes de polinizar os veteranos para uma sociedade em que haja a valorização da coletividade e da individualidade, sem aderir extremos de tais modelos, mas abraçando a relevância da essência de ambos na sociedade, visto que ela influencia o indivíduo, e vice-versa. Ao contrário do modelo predominante de gestão, a aprendizagem transformadora aponta a importância da integração entre a diversidade em um sentido de colaboração que resulta na tolerância ao pensamento diferente e, por consequência, em cidadania, empatia, responsabilidade e reciprocidade. Direcionada por tais valores humanistas, as organizações passam a desempenhar um papel mais concreto na melhoria social e na relação do indivíduo com a sociedade, reduzindo a desigualdade.

Os conceitos da dimensão social que emergiram da pesquisa teórica contribuem com a pesquisa empírica, sobretudo em relação aos valores de ser, altruísmo, solidariedade, engajamento com causas sociais; a compreensão da relação de complexidade entre as partes e o todo; da importância do desenvolvimento local e regional como influência no macro-contexto.

No nível Planeta, observa-se que a aprendizagem transformadora leva à compreensão do Feminino na Terra e, assim, a uma melhor relação do ser humano com a natureza. Uma vez que há relação espiritual com o ambiente, com preservação e respeito, as atividades econômicas passam a gerar menos impacto no meio ambiente, pois, com líderes sustentáveis, fica mais claro que o papel do 2º setor é preservar os recursos naturais, os serviços ecossistêmicos e os bens da natureza. Por fim, observa-se as mudanças da natureza em relação à sociedade, visto que o macrocosmo responde às ações realizadas no microcosmo. Os conceitos que emergiram da pesquisa teórica corroboram com os resultados da pesquisa de campo, em especial no que concerne a consciência sobre a limitação dos recursos e a necessidade de novos modos de produção e organização, a necessidade da coexistência do

homem com a natureza e do respeito para com essa, sendo a natureza e percebida e vivenciada como fonte de inspiração e criatividade.

Compreende-se, assim, que a aprendizagem transformadora pode conduzir a uma nova relação indivíduo-organização-sociedade-planeta, estabelecendo os múltiplos níveis do desenvolvimento sustentável. Parte-se, então, para a concepção de uma proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, visando o desenvolvimento sustentável futuro, baseado numa discussão epistemológico-ontológica das organizações atuais

### 6.3 PROPOSTA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA INTEGRAL SUSTENTÁVEL

A partir da investigação junto aos três campos de estudo (FIS-FGV, MBA LASSU-USP, Campus Internacional HEC Montreal), pode-se responder ao problema e objetivo geral de pesquisa, acerca de se conceber uma proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, visando o desenvolvimento sustentável futuro, baseado numa discussão epistemológico-ontológica das organizações atuais.

O quadro 16 integra as dimensões da aprendizagem transformadora dos três estudos de caso, e contribui com a visualização dos termos de 1ª ordem, temas de 2ª ordem e dimensões agregadas que compõem a proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável. Concebe-se um quadro único de pesquisa que unifica as dimensões da aprendizagem transformadora, tendo em vista as similaridades e complementaridades dos resultados de cada campo. Destaca-se, ainda, que, ao lado de cada termo de 1ª ordem, foram especificados os cursos relacionados às falas dos entrevistados (FIS, HEC, LASSU), visando demonstrar tais similaridade e complementaridades.

**Quadro 16: Proposta de Aprendizagem Transformadora Integral Sustentável**

<b>TERMOS DE 1ª ORDEM</b>	<b>TEMAS DE 2ª ORDEM</b>	<b>DIMENSÕES AGREGADAS</b>
- Diferencial de postura e comportamento (FIS) - Dificuldade de se adaptar a empresas que não têm valores sustentáveis (FIS, HEC)	Diferencial de comportamento e Empregabilidade	
- Novo olhar para si mesmo (FIS, HEC) - Identificar o seu propósito (FIS) - Autoestima (FIS)	Autoconhecimento	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança pessoal e profissional (LASSU)</li> <li>- Aplicabilidade dos conceitos de sustentabilidade na empresa (LASSU)</li> </ul>	<p>Aplicação dos conhecimentos em âmbito pessoal e profissional e gestão sustentável</p>	<p><b>O perfil do egresso da aprendizagem transformadora</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação empática (FIS)</li> <li>- Flexibilidade e adaptação (HEC)</li> <li>- Comunicação (HEC)</li> <li>- Parceria com a comunidade (HEC)</li> </ul>	<p>Conexão com stakeholders</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina como elemento polinizador (FIS)</li> <li>- Impacto do tema na vida dos alunos (FIS)</li> <li>- Vínculo entre os participantes da disciplina (FIS)</li> <li>- Compartilhar o conhecimento (LASSU)</li> <li>- Iniciativas e novas ideias (LASSU)</li> </ul>	<p>Efeito multiplicador e Engajamento com o tema</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerência (FIS)</li> <li>- Colaboração (FIS, LASSU, HEC)</li> <li>- Cidadania (FIS, HEC)</li> <li>- A importância da diversidade para a inovação (FIS)</li> <li>- Equilíbrio Feminino &amp; Masculino (FIS, LASSU)</li> <li>- Mudança no modo de pensar e análise crítica (LASSU, HEC)</li> <li>- Altruísmo (LASSU)</li> <li>- Visão global (LASSU, HEC)</li> <li>- Confronto com a desigualdade social (HEC)</li> <li>- Responsabilidade e Reciprocidade (HEC)</li> </ul>	<p>Reforço de valores sustentáveis</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialistas de diferentes áreas do conhecimento (FIS, LASSU)</li> <li>- Parceiros tríplice hélice (FIS, LASSU)</li> <li>- Heterogeneidade da turma (FIS, LASSU, HEC)</li> </ul>	<p>Inter, Multi e Transdisciplinaridade</p>	<p><b>Elementos da Aprendizagem Transformadora</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto referência (desafio do semestre) (FIS)</li> <li>- Teoria U (FIS)</li> <li>- Projeto de si mesmo (cartografia, ioga, teatro, dança, meditação, música, taichi, respiração, automassagem, etiqueta relacional, etc.) (FIS)</li> </ul>	<p>Razão formal, razão sensível e razão experiencial</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudos de caso (LASSU)</li> <li>- Palestrantes renomados e visita a cases de sucesso (LASSU)</li> <li>- World Café (LASSU)</li> <li>- Coaching (LASSU)</li> <li>- Teoria e Prática (LASSU)</li> <li>- Intercâmbio com alunos de outras instituições (LASSU)</li> <li>- Educar pelo sentir (LASSU)</li> <li>- Desafios da aprendizagem experiencial em universidade (LASSU, HEC)</li> <li>- Imersão em campo (HEC)</li> </ul>	<p>Aprendizagem experiencial (contato com a realidade)</p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Service Learning (HEC)</li> <li>- Blog (HEC)</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposição em círculo na aula (FIS)</li> <li>- Construção coletiva e diversidade do grupo (FIS, HEC)</li> <li>- Liderança compartilhada (FIS)</li> <li>- Flexibilidade dos encontros (FIS)</li> <li>- Construção do conhecimento (FIS, HEC)</li> </ul>	Co-construção do curso	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viabilizar política-economicamente o curso (FIS, HEC)</li> <li>- Adequar a linguagem da sustentabilidade para o público jovem (FIS, HEC)</li> <li>- Estímulo à autonomia e independência do aluno no processo de aprendizagem (FIS, HEC)</li> <li>- Experiência de mercado e acadêmica (LASSU, HEC)</li> <li>- Empreendedorismo (LASSU)</li> <li>- Dar autonomia aos professores (LASSU)</li> </ul>	Coordenador Transformador	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geração com disponibilidade para valores sustentáveis (FIS, LASSU, HEC)</li> <li>- Papel das novas gerações nas empresas (FIS, LASSU)</li> </ul>	Pedagogia para a Geração Y	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busca de essência e sentido para o trabalho (FIS)</li> <li>- Líder sustentável que faz a ponte entre as racionalidades (FIS, LASSU)</li> <li>- Nova base epistemológica de formação de administradores atuais e futuros (FIS, LASSU, HEC)</li> </ul>	Racionalidade instrumental & Racionalidade substantiva	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novo modo de pensar e agir (LASSU, HEC)</li> <li>- Desenvolvimento sustentável e tomada de decisão (LASSU)</li> <li>- Discussão de valores Ser X Ter e o modo de vida contemporâneo (LASSU)</li> <li>- Tolerância à diversidade (HEC)</li> </ul>	Nova consciência e visão sistêmica	<b>Mudança de paradigma na educação e nova visão de mundo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensões da sustentabilidade (triple bottom line) (FIS, LASSU, HEC)</li> <li>- Relação indivíduo e o todo, micro e macro (FIS, HEC)</li> <li>- Causa e efeito (LASSU, HEC)</li> <li>- Humanismo (LASSU)</li> </ul>	Multiníveis	

Fonte: Elaborado pela autora

Pela proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável, pode-se desenvolver competências não-cognitivas, que vão além da perspectiva de formação técnica dos discentes como a relação empática com os stakeholders, ou seja, a capacidade de colocar-se no lugar do outro; a atitude flexível perante o imprevisto, bem como a capacidade de se

adaptar; aprimoramento da comunicação em todos os seus aspectos, em especial no que concerne a fala, a compreensão da cultura e cognição do receptor no processo de comunicação e a escuta; habilidade de desenvolver relacionamentos e parcerias com a comunidade em que está inserido, compreendendo suas necessidades, e não impondo uma solução externa.

Competência fundamental que os alunos desenvolvem é o autoconhecimento, pois passam a ter um novo olhar sobre si mesmos, sobre seus propósitos de vida, aprimorando a autoestima, fatores esses fundamentais para as lideranças que almejam a sustentabilidade. O autoconhecimento propicia o desenvolvimento integral da pessoa, incluída sua dimensão espiritual. Segundo Pira e Gillin (2006), a inteligência espiritual reside na parte mais profunda do *self*, que está conectado com a sabedoria para além do ego e da mente consciente. Conforme os autores, a palavra que pode melhor representar o sentido da espiritualidade e seu papel na vida das pessoas é a interconectividade, sendo que o foco no século XXI deve ser voltado para a busca de sentido por meio da espiritualidade, pois “a inteligência espiritual nos possibilita perguntar por que, refletir se nossas decisões são corretas e de visualizar nossas possibilidades, nossos sonhos, aspirações e nos elevar para além da existência materialística da qual pertencemos” (PIRA, GILLIN, 2006, p. 22). Pode-se, assim, pensar no homem substantivo, imbuído com o sentido de autorrealização, direcionado pela racionalidade substantiva, a qual é baseada na psique (GUERREIRO RAMOS, 1989).

Percebe-se ainda que nessa proposta de aprendizagem transformadora tem-se o reforço de valores da sustentabilidade. Já afirmavam Cruz, Pedrozo e Estivaleta (2006) sobre a necessidade de mudança de mentalidade do indivíduo e que seus valores sejam influenciados para gerar uma nova ordem e nova organização. Conforme Leiserowitz, Robert e Thomas (2004), para atingir o desenvolvimento sustentável faz-se necessária uma mudança de valores, atitudes e comportamentos humanos. Os valores desenvolvidos nos egressos foram a colaboração, a coerência, a cidadania, o respeito pela diversidade para a inovação, responsabilidade e reciprocidade, equilíbrio feminino e masculino, visão global, reflexões sobre o modelo de desenvolvimento e seu reflexo na desigualdade social, conduzindo assim à uma mudança do modo de pensar e ao pensamento crítico. Conforme Guerreiro Ramos (1989), a atitude crítica é importante para poder conquistar conhecimento e liberdade.

Constatou-se ainda que a aprendizagem para a sustentabilidade gerava reflexos para além da disciplina em si. Nos alunos, além das competências já citadas, havia uma mudança de hábitos em suas vidas pessoais, do consumo, à reciclagem em casa, ao estilo de vida. Além disso, percebeu-se um forte vínculo criado entre os alunos após os cursos, e a necessidade que



se manifestava nos mesmos de transmitir e compartilhar os conhecimentos de sustentabilidades nos ambientes em que conviviam, de modo que trouxessem novas ideias em seus ambientes de trabalho. Assim, pelos resultados verificados nos alunos, a disciplina para a sustentabilidade passa a ser um elemento polinizador no ambiente acadêmico que está inserido, tanto do ponto de vista institucional quanto de inspirar outros professores a inserirem a sustentabilidade em suas disciplinas. Além disso, percebe-se diferencial de postura e comportamento, constatados pelos empregadores e professores de outras disciplinas, bem como a dificuldade que os egressos possuem de se adaptarem a organizações que não possuem valores de sustentabilidade, de modo que definam suas carreiras em virtude desses valores.

No que concerne aos alunos de MBA, que seriam já gestores e profissionais de diferentes áreas e organizações, percebeu-se uma mudança em âmbito pessoal e também profissional, com novas oportunidades que foram emergindo após a formação para a sustentabilidade, bem como os alunos foram aplicando os conceitos da sustentabilidade em suas organizações e impactando a vida de muitas pessoas.

Pelas competências desenvolvidas nos alunos, a partir da aprendizagem transformadora para a sustentabilidade, pode-se perceber que o perfil do egresso corresponde às habilidades necessárias ao ator do desenvolvimento sustentável citadas por Dale e Newman (2005), sendo essas capacidade de negociação, de lidar com atores de valores distintos, com *stakeholders* de objetivos não comuns, compreensão e respeito das diversidades culturais. Ainda, é possível verificar nessa proposta de aprendizagem as competências para a educação do desenvolvimento sustentável de Tilbury e Wortman (apud JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011) sendo elas o pensamento crítico e a reflexão, pensamento sistêmico, construção de parcerias, participação na tomada de decisão e a capacidade imaginar um mundo melhor (JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011).

Tais competências tornam-se possíveis através de um conjunto de elementos pedagógicos que inovam o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, de modo a fazer emergir metodologias, conteúdos e relações docente-discente inseridas no paradigma emergente de ensino conforme proposto por Amboni et al. (2012). Entre os elementos que diferenciam a aprendizagem transformadora, percebe-se em primeiro lugar a importância do papel do professor-coordenador para que o curso se viabilize, tanto economicamente, pois na maioria dos cursos investigados algumas atividades possuíam altos custos, como o deslocamento dos alunos à campo, quanto politicamente, de modo a inserir uma inovação pedagógica no curriculum da instituição, o que demonstra o perfil empreendedor desses

professores. O coordenador do curso utiliza-se de seu capital social e rede de contatos que provém da construção de uma carreira tanto no setor acadêmico quanto de mercado, o que demonstra que disciplinas diferenciadas são o resultado de uma longa trajetória de seus idealizadores.

Além disso, o resultado se dá pelo fato de os professores coordenadores darem autonomia seja aos outros professores que lecionam no curso, seja aos alunos, que se tornam ativos no processo de ensino-aprendizagem. O curso é construído de modo participativo, onde os alunos auxiliam no desenvolvimento das atividades, sendo a liderança compartilhada, os encontros flexíveis, sem necessariamente ter um programa fixo do semestre, e a disposição em sala de aula é preferencialmente em círculo de modo a promover a dinâmica de construção conjunta.

Ainda, tendo em vista ser em sua maioria público jovem, definido como geração Y, os professores tendem a adequar a linguagem da sustentabilidade a esse público, de modo que possam compreender conceitos mais profundos e complexos. Interessante ainda notar que justamente essa geração que demonstra estar mais aberta e disponível aos valores da sustentabilidade, demonstrando assim ser uma geração que possui um papel fundamental na condução futura das organizações e do desenvolvimento sustentável futuro.

Constatou-se ainda a presença de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, dos diferentes setores da trílice hélice, unindo atores público-privado-acadêmico, e ainda a heterogeneidade da turma, com alunos provenientes de diferentes cursos e formações, onde a diversidade promove a riqueza das discussões em aula e da aprendizagem em campo, tendo em vista a interdisciplinaridade dos conhecimentos das pessoas envolvidos nos cursos. Diferentes abordagens metodológicas são utilizadas na aprendizagem transformadora como estudos de caso, participação de palestrantes renomados na área e visita a cases de sucesso, world café, coaching, o vínculo constante entre teoria e prática, intercâmbio com alunos de outras instituições, imersão em campo, *service learning*, uso de blogs para descrever os resultados das atividades, projeto referência que norteia toda a aprendizagem, a teoria U, o projeto de si mesmo, que visa conduzir o aluno ao processo de autoconhecimento por meio de atividades como ioga, teatro, dança, meditação, música, respiração, automassagem, etiqueta relacional etc. Aqui, recorda-se da visão transdisciplinar que, conforme Levin (2011), faz uma combinação interdisciplinar entre os conhecimentos acadêmicos, integrando conceitos e ideias científicas, sociais, culturais e espirituais, visando não apenas compreender o mundo atual, mas contribuir com sua evolução e facilitando uma abordagem integrada para explorar o mundo e a consciência com sabedoria.

Destaca-se que o educar pelo sentir, pela emoção, pela vivência, pela experiência, pelo contato com a realidade são centrais na aprendizagem transformadora, e segundo Shrivastava (2010) o desenvolvimento da paixão pela sustentabilidade por parte dos alunos pode ser ensinado através da pedagogia holística que integra física e emocionalmente – e até mesmo espiritualmente – a aprendizagem. Cabe destacar que o sentir-viver-experienciar da aprendizagem não necessariamente necessita de um campo, uma realidade distante da instituição de ensino, como no caso do campus internacional da HEC e do FIS da FGV. Todavia, se realizados em uma realidade diferente da própria, conduz a reflexões e transformações mais profundas, sendo esse um dos principais desafios para as instituições de ensino, tendo em vista os altos custos envolvidos.

Percebe-se, então, que os elementos da aprendizagem transformadora para a sustentabilidade vão de encontro com as pesquisas de Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), que sugerem quatro caminhos para fortalecer as ideias da sustentabilidade nos cursos de administração, a saber: a) da aprendizagem individual à aprendizagem coletiva a partir das comunidades de aprendizagem interdisciplinar; b) educação para a sustentabilidade na direção da aprendizagem social; c) integração do conhecimento, onde a sustentabilidade é tida como janela de oportunidades nos cursos de administração; d) ir além do treinamento gerencial e educar indivíduos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade.

Um dos diferenciais da aprendizagem transformadora é o fato de inferir nos níveis mais profundos do conhecimento conforme aponta Sterling (2011), ou seja, no nível epistemológico, o qual possibilita a mudança da visão mundo. Verifica-se na proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável a abertura a um novo modo de pensar e agir nos discentes, onde se discutem valores sustentáveis e a relação entre ser e ter, que remetem a questionar e refletir sobre o modo de vida contemporâneo e o papel das organizações nesse contexto. Além disso, acrescenta-se no ensino de administração a compreensão e tolerância à diversidade, de modo a se construir as bases da empatia, como verificado nas competências geradas nos egressos, característica fundamental para o desenvolvimento sustentável futuro. Segundo McCraty, (2011), quando os indivíduos agirem exclusivamente sob seu próprio interesse, sem considerar os outros, isto gera incoerência social” (MCCRATY, 2011).

Um outro termo que emerge para se gerar uma nova consciência e visão sistêmica é que o desenvolvimento sustentável deixa de ser visto pelo seu lado instrumental e torna-se uma nova lente de ver o mundo, passando a ser considerado na tomada de decisão dos gestores. Essa nova consciência e visão sistêmica é reforçada pela constante imersão das múltiplas dimensões da sustentabilidade, ou *triple bottom line*, percebendo a relação entre o

indivíduo e o todo, as relações causa e efeito, e a perspectiva humanista emerge como possibilidade de trazer novos valores para as relações humanas-organizacionais-sociais-ambientais. Os multiníveis da sustentabilidade vão de encontro com a afirmação de Levin (2011), da relação intrínseca entre a parte e o todo, onde a parte não é apenas um fragmento do todo, mas pode refletir o conteúdo do todo. Para McCraty (2011), a relação multinível se dá a partir da coerência individual, que reflete na saúde e felicidade pessoal é também no ambiente global, o que permite construir uma relação benéfica entre os seres humanos e a própria Terra (MCCRATY, 2011).

Assim, a aprendizagem transformadora, a partir de uma nova base epistemológica de formação de administradores, traz para a educação a busca de essência e sentido para o trabalho e o papel do administrador nesse tema; a importância do gestor saber fazer a ponte entre as racionalidades instrumental e substantiva no ambiente organizacional. O desenvolvimento da dimensão mais profunda nos alunos possibilita uma mudança de paradigma na gestão e uma nova visão de mundo. Para Egmond e Vries (2011), apenas a visão integral de mundo poderá conduzir a uma sociedade sustentável. Para os autores, o desenvolvimento é sustentável se houver um equilíbrio entre os valores material e imaterial, individualista e o coletivo.

Pode-se verificar na proposta de aprendizagem transformadora para a sustentabilidade uma convergência com os saberes necessários para a educação do futuro propostos por Morin (2000), saberes esses constituídos pela cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão); os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Do mesmo modo percebe-se um alinhamento com os princípios que Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) sugerem para auxiliar a concretizar a educação para a sustentabilidade, como o princípio do pensamento sistêmico, o princípio da interdisciplinaridade, os princípios dos pilares do desenvolvimento sustentável para a tomada de decisões – social, ambiental e econômica.

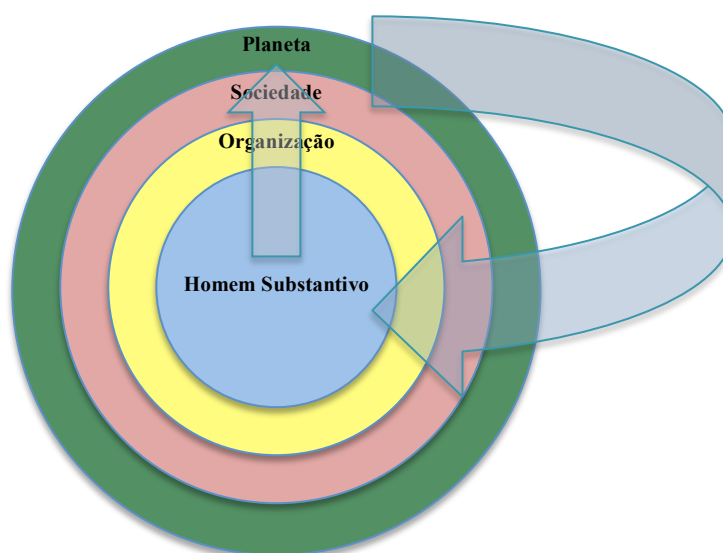
Pode-se ainda perceber uma aproximação da proposta de aprendizagem transformadora com a nova educação proposta por Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), onde a sustentabilidade passa a ser o novo critério integrador, pautada pelo paradigma da complexidade, gerando valores coletivos e de solidariedade a partir das novas práticas educativas problematizadoras, centradas na capacidade crítica dos sujeitos, na mudança de valores e de visão de mundo, no pensamento complexo.

Talvez, a partir de uma aprendizagem transformadora integral sustentável, o ser humano retorne à sua essência, à sua humanidade, pois assim como apontava Morin (2007b)

essa é uma das causas da crise que se vivencia. Eis que emerge, segundo o autor, a necessidade de se atingir cada vez mais um conhecimento científico que integre o conhecimento do espírito humano ao conhecimento do objeto, sendo que o espírito mensura e reconhece a inseparabilidade entre objeto e sujeito (MORIN, 2005).

Por fim, evidencia-se que a proposta de modelo de aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro é orientada pelos seis principais temas da Aprendizagem Transformadora, representados na figura 11. A partir de uma mudança de paradigma, neste caso da complexidade, que conduz a uma nova epistemologia das organizações, é possível o desenvolvimento de um novo perfil de administrador, aqui denominado de homem substantivo, guiado pela racionalidade substantiva, sendo capaz de uma nova administração das organizações, a qual é orientada para os multiníveis do desenvolvimento sustentável possibilitando o desenvolvimento sustentável futuro, o qual, por sua vez, orienta e inspira a aprendizagem transformadora. Na figura 17 pode-se observar a relação multinível sustentável indivíduo-organização-sociedade-planeta a partir do homem substantivo.

**Figura 17: Relação multinível sustentável indivíduo-organização-sociedade-planeta a partir do homem substantivo**



Fonte: Realizado pela autora

Compreende-se que o ser humano integral, autorrealizado, aqui denominado de homem substantivo, é a célula de um organismo maior, influenciando o meio em que está

inserido. E ao mesmo tempo em que influencia o ambiente macro, é influenciado por este. Para o desenvolvimento sustentável futuro requer-se de uma aprendizagem transformadora, que possibilite a abertura a abordagens transdisciplinares, holísticas, complexas, que resgate uma administração multinível, baseada em valores humanistas e permita ao homem conceber suas dimensões integrais, incluída sua dimensão espiritual. Ao se propor uma reforma epistemológica no ensino da administração, inserida no paradigma da complexidade, pode-se pensar no desenvolvimento de novos gestores, os quais são norteados pela ética, motivados pela autorrealização, conectados à informação universal que rege o todo, com respeito ao meio que os cerca, seja este organizacional, social ou ambiental, tomando decisões embasadas nos múltiplos níveis do desenvolvimento sustentável. A partir de novos homens, de uma nova racionalidade pode-se pensar em novas formas de administrar e de conceber as relações humanas, sociais e ambientais nas organizações. Eis o papel fundamental e indispensável da educação visando o desenvolvimento sustentável futuro.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a conclusão da presente pesquisa, permito-me elaborá-la em primeira pessoa, tendo em vista que não concluo apenas esta tese, mas sim uma trajetória acadêmica marcante em minha vida. Ter a oportunidade de realizar um doutorado vai além de uma construção teórica ou de uma pesquisa, mas, sobretudo da construção do pesquisador. Considero que vivenciei transformações em três principais níveis de minha vida sendo esses os níveis pessoal, acadêmico e profissional, que se inter-relacionam constantemente.

No **nível pessoal**, deparei-me com questionamentos que já cultivava anteriormente, mas sem ter imaginado que se transformariam na problemática de minha tese. Questionamentos a respeito de como aprimorar a educação afim de formar melhores profissionais, não apenas na perspectiva das competências da administração, mas, sobretudo, da perspectiva humana, já me perseguiram há anos e norteavam meus estudos e práticas, sendo que a realização do doutorado permitiu-me encontrar ferramentas para iniciar a busca por respostas, como a adoção de novas metodologias e iniciativas diferenciadas.

Deparei-me com autores até então desconhecidos para mim, e antigos questionamentos foram sendo iluminados pela base teórica existente. Destaco Guerreiro Ramos ao propor uma nova racionalidade para as organizações, Edgar Morin com a Teoria da Complexidade e outros autores que estudaram a respeito do novo perfil do administrador e sobre a educação para o desenvolvimento sustentável, em especial a aprendizagem transformadora, os quais foram formalizando meu conhecimento no tema de pesquisa, reforçando minha paixão pela educação e reafirmando o que já seguia de modo intuitivo em minha vida e profissão.

No **nível acadêmico** e como pesquisadora é importante destacar que o doutorado foi uma experiência transformadora. A medida que ia aprofundando meus estudos em aprendizagem transformadora, ia me transformando em todas as áreas de minha vida visto que é um exercício constante para sair da zona de conforto, ampliar a capacidade crítica e a visão de mundo. A experiência do doutorado sanduíche junta a HEC Montreal – escola de gestão da Universidade de Montreal – cunhou um dos momentos mais marcantes de minha trajetória acadêmica, bem como me reposicionou quanto aos meus objetivos pessoais e acadêmicos. Convivi com pesquisadores de renome internacional e de uma humanidade admirável, com um ambiente acadêmico norte-americano de ponta, o que complementou minha formação que até então tinha se voltado mais para universidades europeias, além de

colegas de diferentes partes do mundo que contribuíram para meu amadurecimento intelectual e pessoal.

Durante o doutorado sanduíche, além de realizar minha pesquisa de campo e participar de produções científicas com professores locais, tive a oportunidade de cursar as disciplinas de Pesquisa em Responsabilidade Social para Desenvolvimento Sustentável na HEC Montreal, e, também, a disciplina Direito Internacional dos Direitos das Mulheres, junto à faculdade de direito da Universidade de Montreal. Tais momentos de aprendizagem desempenharam um papel chave no presente estudo pois ambas as disciplinas citadas renderam frutos para a pesquisa, verificando-se a importância do equilíbrio entre o feminino e o masculino frente aos desafios do desenvolvimento sustentável. Com a experiência na HEC Montreal, a pesquisa pôde expandir seus horizontes e, por consequência, também meus horizontes.

Ainda no que concerne a experiência acadêmica, entrei em contato com instituições de ensino que já compreendem a sustentabilidade como tema de grande relevância, oferecendo cursos inovadores na área, os quais se constituíram como os estudos de caso da tese. Nessa aproximação, foi possível reconhecer a educação para a sustentabilidade com novas metodologias e práticas, evoluindo para resultados em sintonia com o embasamento teórico apresentado e, sobretudo, convivi com pessoas que acreditam e agem por um mundo melhor, a partir da educação de uma humanidade com novos valores.

Os temas investigados junto aos estudos de caso dessa pesquisa relacionavam-se às dimensões da Aprendizagem Transformadora, os quais emergiram da pesquisa teórica, respondendo assim ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa. As dimensões da aprendizagem transformadora encontradas são o perfil do administrador/gestor capaz de lidar com os desafios do desenvolvimento sustentável, a pedagogia para formar esse profissional e a epistemologia e mudança de paradigma necessária para se chegar a resultados satisfatórios na educação para a sustentabilidade. Ou seja, as dimensões a serem consideradas pelas instituições de ensino em administração visando formar um novo modelo de homem, um administrador que rompa com o modelo instrumental atual. Cabe lembrar que tal modelo de homem pode visar o lucro, mas de modo mais ético e responsável, retomando a sua integralidade, também, nas dimensões psíquica e espiritual.

Para tanto, identificou-se como barreiras à educação desse novo perfil de profissional voltado para a sustentabilidade: valores e ideologias eminentemente capitalistas que predominam nos cursos de administração; sistemas de avaliação de cursos superiores eminentemente quantitativos e que de modo geral não consideram a sustentabilidade entre



suas prioridades; a dificuldade de expandir os projetos de educação para a sustentabilidade para outras disciplinas curriculares, permanecendo ainda incipientes e concentradas em poucas iniciativas, ou seja, sua influência sobre a cultura das instituições ainda é reduzida; a aprendizagem transformadora para a sustentabilidade requer um empenho, resiliência e dedicação dos professores ainda maiores que das disciplinas correntes, demonstrando a necessidade de formação de professores para envolverem-se em tais iniciativas; algumas iniciativas transformadoras como as estudadas envolvem custos elevados tendo em vista deslocamentos para viagens de campo, o envolvimento com múltiplos parceiros, o que requer do coordenador do curso capacidade administrativa e de captar recursos para a sustentabilidade da mesma; a necessidade de aproximar academia-empresas-comunidade de modo a viabilizar a aprendizagem transformadora para a sustentabilidade. Ainda, percebeu-se que em universidades públicas o processo de aprovação de iniciativas educacionais arrojadas é mais moroso, tendo em vista as políticas institucionais e os prazos internos. Destaca-se ainda que cursos diferenciados na formação para a sustentabilidade possuem um background de experiências dos professores-coordenadores, bem como do contexto em que se inserem, como no caso da LASSU e do FIS, ambos com larga experiência de pesquisa e relação com o mercado.

Mesmo com as dificuldades e barreiras para a implementação de cursos transformadores para a sustentabilidade dentro de instituições que operam no mainstream da educação, é evidente que as iniciativas que emergem permitem mudanças significativas em seus egressos, do ponto de vista pessoal e profissional, sendo assim fundamental incentivar e desenvolver os professores para práticas pedagógicas diferenciadas tendo em vista que os professores são o elemento central de viabilidade dos cursos investigados.

Pode-se verificar ainda que pesquisas na área da educação para a sustentabilidade a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora têm investigado de modo geral iniciativas pedagógicas em países da América do Norte, na Europa, sendo o caso mais emblemático o Schumacher College, e outros países considerados desenvolvidos. Nisso percebe-se uma oportunidade de pesquisa ao se investigar com mais profundidade as iniciativas de países em vias de desenvolvimento, como o Brasil, que possui um papel importante no desenvolvimento sustentável futuro tendo em vista sua riqueza de biodiversidade e natural. Além disso, outra oportunidade é de investigar o que pesquisadores e acadêmicos brasileiros tem desenvolvido em outros países, como no caso investigado da HEC Montreal. Quanto mais pesquisas nacionais forem realizadas, mais se poderá comunicar o que aqui é feito, reforçar a importância das iniciativas locais em perspectiva nacional, além

de poder comunicar para a comunidade acadêmica internacional por meio de publicações em *journals* da área a perspectiva brasileira na área, de modo a valorizar nossa produção local.

Percebeu-se ainda que os casos investigados possuíam muitas diferenças entre si, como iniciativas de instituições privadas (HEC, FGV) e pública (USP), do Brasil (USP, FGV) e do Canadá (HEC), de nível de graduação (FIS, HEC) e pós (USP, HEC). Conclui-se que iniciativas de instituições privadas são mais ágeis no que concerne a efetivação de suas propostas, tendo em vista que em instituições públicas o processo de aprovação de cursos é mais moroso. Porém, o fato de ser pública ou privada não exclui a característica política dos cursos e da necessidade de construção de relacionamentos para consolidar e efetivar suas propostas. No que concerne a nacionalidade dos cursos, percebeu-se similaridades nas propostas brasileiras e canadense e no objetivo de desenvolvimento discente, diferenciando-se porém em suas metodologias, que ao mesmo tempo demonstram ser complementares.

Sobre os níveis de formação, percebe-se que na formação em nível de pós-graduação, como no caso do MBA da USP, os alunos podem aplicar imediatamente os conhecimentos obtidos durante o curso em suas organizações, de modo a gerar um reflexo direto da educação no ambiente organizacional. Todavia, mesmo que os alunos de graduação ainda não estejam, de modo geral, aplicando os conhecimentos em organizações, esses passam a definir suas escolhas profissionais em base aos valores adquiridos e reforçados na educação para a sustentabilidade. Entende-se, assim, que a aprendizagem transformadora permite desenvolver e aprofundar as relações multiníveis indivíduo-organização-sociedade-planeta para o desenvolvimento sustentável futuro, respondendo ao segundo objetivo específico dessa pesquisa.

Os resultados que emergiram dos três estudos de caso guiados pelos objetivos específicos respondem ao problema de pesquisa, conduzindo à elaboração da proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável. Essa proposta está embasada em um novo paradigma e visão de mundo, norteadas pela compreensão multinível da sustentabilidade, por uma nova consciência e visão sistêmica e pela necessidade de se inserir a racionalidade substantiva à racionalidade instrumental vigente nas organizações. Este novo embasamento epistemológico norteia os elementos da aprendizagem transformadora, sendo essas a adoção de uma nova pedagogia para a Geração Y; a presença de um coordenador transformador; a co-construção do curso na relação professor, alunos e parceiros; a aprendizagem experiencial, incluídas as razões formal, sensível e experiencial; a inter, multi e transdisciplinaridade. Esta aprendizagem conduz a um perfil de egresso o qual tem seus valores sustentáveis reforçados, tornando-se engajado com o tema da sustentabilidade e multiplicando nos ambientes que

convive, capaz de estabelecer conexão com stakeholders e aplicar conhecimentos da sustentabilidade em âmbito pessoal, profissional e gestão sustentável, voltado para a busca constante de autoconhecimento, e com diferencial de comportamento e empregabilidade após a realização do curso.

A proposta de aprendizagem transformadora integral sustentável resultante dessa pesquisa poderá servir de inspiração e embasamento para novas práticas educacionais no Brasil e exterior, visando a formação de profissionais voltados para a sustentabilidade com uma nova consciência e visão de mundo. Tem-se, assim, a aplicabilidade dos resultados da tese, os quais já servem de embasamento para inovações pedagógicas em minha atividade de docência. Chega-se assim as transformações de **nível profissional**.

Como professora na Escola de Gestão e Negócios da Unisinos, tenho a oportunidade de lecionar nas disciplinas Fundamentos de Gestão de Pessoas e Liderança e Processo Grupal da faculdade de administração; Cultura e Clima Organizacional no curso Tecnólogo em Recursos Humanos; e Aprendendo a Aprender, Tópicos Avançados em Gestão e Projeto Social no curso de administração com ênfase em Gestão para Inovação e Liderança - GIL, onde busco aplicar diariamente os resultados aprendidos com a tese por meio de novas metodologias e dos elementos da aprendizagem transformadora, embasados por uma nova visão de mundo e epistemologia da administração. Cabe afirmar que, apesar de lecionar disciplinas com temáticas diferentes, em todas elas busco inserir ensinamentos que levam à nova visão de ser humano e à perspectiva da administração humanista, por meio de reflexões, leituras de textos, novas metodologias, formas de avaliação e atividades práticas inspirados pelos resultados da tese.

Cabe citar dois exemplos bastante representativos. O primeiro foi a organização da visita de estudantes do GIL ao Teatro São Pedro, acompanhados pela diretora do local, Eva Sopher, considerada uma das principais personalidades da cultura do país. O objetivo consistia em visitar uma entidade sem fins lucrativos, e visualizar os desafios de gestão e da importância de um líder engajado e comprometido com o bem comum. Tal experiência fora do campus da universidade proporcionou uma visão nova e mais prática da gestão na área da cultura para os universitários, bem como permitiu evidenciar que a cultura é um dos pilares do desenvolvimento sustentável de um país, e da necessidade do empresariado estar cada vez mais engajado com iniciativas e projetos de responsabilidade sociocultural.

O segundo exemplo foi a visita à Escola Convexo, um projeto piloto que visa firmar e desenvolver lideranças em escolas públicas e comunidades carentes da capital do Rio Grande do Sul. Os alunos da disciplina Aprendendo a Aprender do GIL tiveram o desafio de ensinar

educação financeira para alunos de uma escola pública na Zona Sul de Porto Alegre, tendo a experiência de entrar em contato com a realidade e exercer a responsabilidade social. Antes, entretanto, os estudantes foram preparados por meio de palestras com uma especialista na área de educação financeira para crianças, que lhes passou inúmeras metodologias e conceitos relevantes para a atividade e, também, com o gestor da Escola Convexo, na qual os alunos tiveram de apresentar as propostas pedagógicas para aplicar na escola pública que seria visitada. Tal atividade interdisciplinar – aliança entre a disciplina Aprendendo a Aprender, e a disciplina de Gestão Ambiental – possibilitou uma experiência que tocava a vida dos alunos universitários e dos alunos da escola pública, que tinham entre oito e dezessete anos de idade.

Nesse segundo exemplo, vale lembrar que os universitários ensinaram crianças e adolescentes a criar um porquinho sustentável com garrafa pet, assim como o reuso de camisetas velhas e outras formas de arte; todas iniciativas tendo sido elaboradas a partir da autonomia e criatividade dos alunos, elementos vistos nos resultados da tese e aplicados pela autora em suas turmas, dentro e fora da sala de aula tradicional. Tais experiências fizeram os alunos de administração saírem da sua zona de conforto e confrontar a realidade. Os alunos, segundo seus próprios relatos, concluíram a iniciativa transformados, afirmando que se lembrarão das atividades acadêmicas no futuro, quando forem gestores e tomarem decisões. Dito isso, nota-se a transformação vivenciada no nível profissional, em minha atuação como professora.

É importante, ainda, lembrar que, os ensinamentos dos resultados da tese colocados em prática por meio de experiências com as turmas de administração da Unisinos, observei consequências do meu trabalho e a polinização dos valores da sustentabilidade para outras disciplinas, assim como foi observado nas instituições estudadas durante a pesquisa. Por exemplo, as novas metodologias usadas nas disciplinas que leciono já estão influenciando outros professores da área de administração, de modo a ampliar as relações interdisciplinares.

Ainda como resultado de minha transformação docente, colhem-se os frutos, também, na avaliação dos alunos, que afirmam notar diferenças positivas em comparação com as outras disciplinas, que seguem um modelo um tanto mais tradicional de ensino. Ao verem as ligações entre o conhecimento absorvido em sala de aula e a realidade nos campos de estudo aos quais foram levados por meio de visitas, os estudantes apresentam resultados satisfatórios de aprendizagem transformadora. E tais resultados me inspiram a continuar pesquisando a respeito da sustentabilidade e do ensino direcionado ao tema.

Tem-se, assim, uma pesquisa que resulta não apenas em contribuir com a teorização da educação para a sustentabilidade, mas também como direção prática para se atingir à tão

almejada sustentabilidade. Dito isso, percebeu-se que, do período dedicado aos estudos de caso e conviver com as pessoas que vivenciaram a educação para a sustentabilidade, emergiram novas visões de mundo que contribuíram com minha transformação acadêmica, pessoal e profissional. Desse modo, a aprendizagem transformadora foi objeto de estudo e que ao mesmo tempo ia inferindo no sujeito responsável pela pesquisa, ou seja, quem relaciona-se com a aprendizagem transformadora é por essa transformada.

Concluo essa tese e processo de doutoramento convicta que minha trajetória de pesquisadora e atuante na educação para a sustentabilidade está apenas em seu início. Renovada em meus propósitos, aberta a novas formas de conhecimento, tenho a educação e sustentabilidade como mote de existência e de realização pessoal-profissional, que se manifesta não apenas na minha vida como pesquisadora, professora e gestora, mas em minha integralidade humana. Para um país melhor, é propedêutico a formação de seres humanos melhores, e nisso a aprendizagem transformadora pode contribuir sobremaneira. E esse propósito justifica todo o esforço empreendido nesses quatro anos de formação, em prol de organizações mais éticas e de uma humanidade mais humana.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADLER, P. A; ADLER, P. **Membership roles in field research**. Thousand Oaks: Sage, 1987.
- AKTOUF, O. **A Administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- AMBONI, N.; ANDRADE, R. O. B.; LIMA, A. J.; MULLER, I. R. F. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. **Cad. EBAPE**. BR. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, Jun. 2012.
- ANDRADE, S. P. C.; TOLFO, S. R.; DELLAGNELO, E. H. L. Sentidos do Trabalho e Racionalidades Instrumental e Substantiva: Interfaces entre a Administração e a Psicologia. **RAC**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, art. 2, pp. 200-216, Mar./Abr. 2012.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARNAUD, A.; SEKERKA, L. E. Positively Ethical: The Establishment of Innovation in Support of Sustainability. **International Journal of Sustainable Strategic Management**, v.2, n.2, p. 121-137. 2010.
- ATKISSON, A. Sustainability is Dead – Long Live Sustainability. In: KEINER, M. (Ed). **The future of sustainability**. Netherlands: Springer, p.231-243. 2006.
- AZEVEDO, A. **Sociologia Antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos**. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Departamento de Sociologia e Ciência Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.
- AZEVEDO, A.; ALBERNAZ, R. A ‘antropologia do guerreiro’: a história do conceito de homem parentético. **Cadernos EBAPE**. BR, v.4, n.3, pp. 1-19, out. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARROS, G. Herbert A. Simon and the concept of rationality: boundaries and procedures. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v.30, n. 3, Sept. 2010.
- BARTLETT, A. A. Reflections on Sustainability, Population Growth, and the Environment - 2006. In: KEINER, M. (Ed). **The future of sustainability**. Netherlands: Springer, 2006. p.17-37.
- BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. San Francisco: Chandler, 1972.

- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.
- BINA, O.; VAZ, S. G. Humans, environment and economies: from vicious relationships to virtuous responsibility. **Ecological Economics**. 72, p.170-178. 2011.
- BLAKE, J.; STERLING, S.; GOODSON, I. Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. **Sustainability**, n.5, p.5347-5372, 2013.
- BÖHM, S.; MISOCZKY, M. C. Mercados de carbono: imagens do Norte e Sul. p.131-152. In: MISOCZKY, M. C.; FLORES, R. K.; MORAES, J. (org). **Organização e práxis libertadora**. Porto Alegre: Da Casa Editora, 2010.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado. DOU 19 de julho de 2005. Pg. 4. Brasília: DOU, 2005.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU 18 de junho de 2012. Pg 70. Brasília: DOU, 2012.
- BROOKE, C.; PARKER, S. Researching Spirituality and Meaning in the Workplace. **The Electronic Journal of Business Research Methods**. v.7, n.1, p.1-10, 2009.
- CHANLAT, J. F. Ciências sociais e Management. **Revista de Administração da FEAD-Minas**. v.3., n.2, p.9-17, dez.2006.
- CLARO, P. B. O.; CLARO, D. P.; AMÂNCIO, R. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **R.Adm.**, São Paulo, v.43, n.4, p.289-300. 2008.
- CLOSS, L. Q.; ARAMBURU, J. V.; ANTUNES, E. D. D. Produção Científica sobre o Ensino em Administração: uma Avaliação Envolvendo o Enfoque do Paradigma da Complexidade. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v.7, n.2, p.150-169. 2009.
- COSTA, H. S. M. C. Desenvolvimento urbano sustentável: uma contradição de termos? **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. n.2. Nov. 1999.
- CRANTON, P. e KING, K. Transformative learning as a professional development goal. **New Directions for Adult and Continuing Education**, vol.98, p.31-37. 2003.
- CRANTON, P. e TAYLOR, E. W. Transformative Learning Theory: seeking a more unified theory. In: TAYLOR, E. W. e CRANTON, P. (Eds). **Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, p.3-20. 2012.
- CRISWELL, E. A challenge to humanistic psychology in the 21st century. **Journal of Humanistic Psychology**, vol.43, n.3, p.42-52. 2003.
- CRUZ, L. B.; PEDROZO, E. A.; ESTIVALETE, V. F. B. Towards sustainable development strategies: a complex view following the contribution of Edgar Morin. **Management Decision**, v. 44, n. 7, p.871- 891. 2006.

DALE, A., NEWMAN, L. Sustainable development, education and literacy. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, vol. 6, n. 4, p. 351-360. 2005.

DALE, J.; HYSLOP-MARGISON, E. **Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The philosophical Influences on the work of Paulo Freire**. New York: Springer, 2010.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, H. C. O. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**. São Paulo, v.13, n. 5, Out.2012.

DENZIN, N. K. **The research act. 3thd. ed. Englewood Cliffs**: Prentice Hall, 1989.

DONALDSON, L. Vita Contemplativa: Following the scientific method: how I became a comitted functionalist and positivista. **Organization Studies**, n.26, p.1071-1078. 2005.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad: Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURANTE, D. G.; TEIXEIRA, E. B. Os limites e possibilidades de desenvolvimento humano nas teorias organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, v.6, n.11, Ijuí, 2008.

EGMOND, N. D., VRIES, H. J. M. Sustainability: The search for the integral worldview. **Futures**. n.43, p. 853–867. 2011.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FERGUS, A. H. T; ROWNEY, J. I. A. Sustainable Development: Lost: Meaning and Opportunity? **Journal of Business Ethics**, 60, p. 17-27. 2005.

FERREIRA, Y. N. **Metrópole sustentável**: não é uma questão urbana. São Paulo Perspec. [online]. v.14, n.4, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Education for Critical Consciousness**. New York: Bloomsbury, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogy of Freedom**: Ethics, Democracy and Civic Courage. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1998.

GARRITY, E. J. Tragedy of the Commons, Business Growth and the Fundamental Sustainability Problem. **Sustainability**, 4, p.2443-2471, 2012.

GAULEJAC, V. **Gestão como Doença Social**: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2007.



GEORGE, C. Sustainable Development and Global Governance. **The Journal of Environment Development**, University of Manchester, v.16, n.102. 2007.

GERHARDT, H.-P. Paulo Freire (1921-27). Em: **Prospects: the quarterly review of comparative education**. Paris: UNESCO International Bureau of Education, XXIII(3/4), p. 1-16. 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOIA, D. A., CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation, v.12, n.6, p.433-448. 1991.

GIOIA, D. A.; CORLEY, K. G.; HAMILTON, A. L. Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. **Organizational Reserach Methods**, p.1-17. 2012.

GIUSTINIANI, V. R. Homo, Humanus, and the Meanings of Humanism. **Journal of the History of Ideas**, v.46, n.2, p. 167-195. Abr.-Jun.1985.

GODOI, C. K. e MATTOS, P. L. C. L. de. Entrevista qualitativa como instrumento de pesquisa e evento dialógico. In.: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. p. 301-323. São Paulo: Saraiva, 2006.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B.; SOUZA CRUZ M. T. Desafios (e Dilemas) para inserir “sustentabilidade” nos currículos de Administração: um estudo De caso. **Revista Administração Mackenzie**, v.14, n.3, . p.119-153. maio/jun. 2013.

GORAN, M. Toward Scientific Humanism. **The Journal of Higher Education**, v.14, n.8, p.435-438. Nov.1943.

GRISALES, R. M. El futuro de los humanismos en la administración: una propuesta de formación. **AD-MINISTER – Revista de la Escuela de Administración**. Medellín, Colômbia, n.12, p.11-30. 2008.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro/ RJ: FGV, 1981.

\_\_\_\_\_. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Redução Sociológica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. Modelos de homem e teoria administrativa. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**. FACAPE. V. 3. 2001.

\_\_\_\_\_. The parenthetical man (an anthropological approach to organization design). In: **Annual Meeting of the American Association for Public Administration**, 1971, Denver, Los Angeles. Anais... Los Angeles: ASPA, 1971.

HAIR JR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração** (trad. Lele Belon Ribeiro). Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANSMANN, R. "Sustainability Learning": an introduction to the concept and its motivational aspects. **Sustainability**, 2, p.2873-2897. 2010.

HOFIELEN, G., KIMAKOWITZ, E. V., PIRSON, M. Humanistic Management: The Road Towards Ethical and Sustainable Business. **Fordham University Schools of Business**. 2010.

HOPWOOD, B.; MELLOR, M. & O'BRIEN, G. Sustainable Development: Mapping Different Approaches. **Sustainable Development**, 13, 35-52. 2005.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Lisboa: Lusosofia.net, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

JACOBI, P. Poder local, políticas sociais e sustentabilidade. **Saúde e Sociedade**. v. 8, n. 1, p.31-48. 1999.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**. São Paulo, v.12, n.3, Jun.2011.

JACOBI, P.; BEDUSCHI FILHO, L. C. Gestão Ambiental e o ensino de administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (org.). **Educação para a sustentabilidade nas escola de administração**. São Paulo: RiMa Editora, p. 119-133. 2014.

KALBERG, S. Max Weber's types of rationality: Cornerstones for the analysis of rationalization processes in history. **American Journal of Sociology**, 85, p. 1145–1179. 1980.

KAZANJIAN, C. Finding a worldly curriculum: utilizing a cosmopolitan curriculum in a global community. **Journal of Global Responsibility**, v.3, n.2, p.187-197. 2012.

KIMAKOWITZ, E. V., PIRSON, M., DIERKSMEIER, C., SPITZECK, H. Introduction to Humanistic Management in Practice. **Fordham University Schools of Business**, 2010.

KONDRAT, M. E. Reclaiming the Practical: Formal and Substantive Rationality in Social Work Practice. **Social Service Review**. v. 66, n. 2. Jun.1992.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACERDA, D. S., VIEIRA, M. M. F. Marketing rationality inside voluntary sector: an analysis of five organizations in Rio de Janeiro, Brazil. **Voluntas**. n.22, p. 875-893. 2011.

LANGE, E. A. Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. **Adult Education Quarterly**. 54; 121. 2004.

LEISEROWITZ, A. A.; ROBERT, W. K.; THOMAS M. P. Sustainability Values, Attitudes, and Behaviors: A Review of Multi-national and Global Trends. **CID Working Paper**, n. 113. Cambridge, MA: Science, Environment and Development Group, Center for International

Development, Harvard University. 2004.

LEMOS, D.C.; BAZZO, W.A. Administração como ciência social aplicada: integrando ciência, tecnologia e sociedade no ensino de administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.1-14. set./dez. 2011.

LEVIN, T. Holographic trans-disciplinary framework of consciousness: an integrative perspective. **Journal of Consciousness Exploration & Research**. v.2, n.9, p. 1385-1416. nov. 2011.

LOBATO, A. **La dignità della persona umana**. Bologna: Edizione Studio Domenicano, 2003.

MATIAS, H. J. D.; PINHEIRO, J. Q. Desenvolvimento sustentável: um discurso sobre a relação entre desenvolvimento e natureza. **Psicologia & Sociedade**. n.20, p. 134-143. 2008.

MCCRATY, R.; ATKINSON, M.; TOMASINO, D.; BRADLEY, R. T. The Coherent Heart Heart–Brain Interactions, Psychophysiological Coherence, and the Emergence of System-Wide Order. **Integral View**. v.5, n.2. dec.2005.

MCCRATY, R. Coherence: bridging personal, social and global health. **Activitas Nervosa Superior Rediviva**. v. 53, n. 3, 2011.

MCGUIRE, D.; O'DONNELL, D.; CROSS, C. Why Humanistic Practices in HRD won't work. **Human Resource Development Quarterly**. v. 16, n. 1, p. 131 – 137. 2005.

MCGUIRE, D.; GARAVAN, T. N.; SAHA, S. K; O'DONNELL, D. The impact of individual values on human resource decision-making by line managers. **International Journal of Manpower**. v. 27, n. 3, p. 251 – 273. 2006.

MEADOWS, D. L. Tools for the Transition to Sustainability. In: KEINER, M. (Ed). **The future of sustainability**. Netherlands: Springer, p.161-178. 2006.

MELÉ, D. The challenge of Humanistic Management. **Journal of Business Ethics**. v.44, n. 1, p. 77-89. 2003.

MELÉ, D.; MAMMOSER, T. L. Humanistic corporate community involvement: Walgreens/MEF One-On-One program. **Journal of Management Development**. v.30, n. 6, p.582-593. 2011.

MELO, E. C.; BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S. Experiências docentes em educação para a sustentabilidade em escolas de negócios: uma análise à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (org.). **Educação para a sustentabilidade nas escola de administração**. São Paulo: RiMa Editora, p. 201-227. 2014.

MENEGHETTI, F. K.; GUARIDO FILHO, E. R.; AZEVÊDO, A. Por que ler os Clássicos nos Estudos Organizacionais?. In: VII Encontro de Estudos Organizacionais (EnEO), 2012, Curitiba. **Anais do VII Encontro de Estudos Organizacionais (EnEO)**, 2012.

MEZIROW, J. Perspective transformation, **Adult Education**, v.28, n.2, p.100-110. 1978.

MEZIROW, J. **Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

MISOCZKY, M. C.; VECCHIO, R. A. Experimentando pensar: da fábula de Barnard à aventura de outras possibilidades de organizar. **Cadernos EBAPE.BR**, v.4, n.1. 2006.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: E.P.U., 2014.

MORIN, E.; LEMOIGNE, J.L. **Inteligência da complexidade**. Porto: Fundação Peirópolis, 1996.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **O método V: a humanidade da humanidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. Restricted Complexity, General Complexity. **Proceedings of Colloquium** "Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique, Cerisy-La-Salle, France, Trad. Carlos Gershenson. 2005.

MOTTA, P.R. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro. Qualitymark, 2001.

MOURA, G. L. Abusos metafóricos em manuais de introdução à Administração. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**. São Paulo, v.13, n.6. Dez.2012.

MYERS, M. D. **Qualitative research in business & management**. London: Sage, 2009.

MUNCK, L.; SOUZA, R. B. Da Responsabilidade Socio Empresarial ao Desenvolvimento Sustentável: a proposição de uma Hierarquização conceitual. **XIII SEMEAD**, Seminários em Administração FEA USP, 2010.

MURTAZA, N. Pursuing self-interest or self-actualization? From capitalism to a steady-state, wisdom economy. **Ecological Economics**. 70, p. 577-584. 2011.

NORBERG-HODGE, H. Sustainable economies – local or global? In: KEINER, M. (Ed). **The future of sustainability**. Netherlands: Springer, p.99-115. 2006.

OSORIO, L. A. R.; LOBATO, M. O.; CASTILLO, X. A. Debates on sustainable development: towards a holistic view of reality. **Environment, Development and Sustainability**, v.7, p.501-518. 2005.

PEDROZO, E. A.; SILVA, T. N. da. O desenvolvimento sustentável e a abordagem sistêmica. **Revista Eletrônica de Administração**. v. 18, n. 6, 2000.

PIRA, F. L.; GILLIN, M. Non-local intuition and the performance of serial entrepreneurs. **International Journal Entrepreneurship and Small Business**. v.3, n.1, 2006.

PIRSON, M.; LAWRENCE, P. R. Humanism In Business - Towards A Paradigm Shift?. Rethinking Management Theory and Business Strategy in the Light of Rapid and Drastic Environmental and Social. **Working Paper, Fordham University Schools of Business**. 2010.

PLOT, F. A. Paying attention to attention: care and humanism. **Society and Business Review**. v. 4, n. 1, p. 37-44. 2009.

PRME. **The Principles for Responsible Management Education**, 2007. Disponível em: <<http://www.unprme.org>>. Acesso em 11/01/2014.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1988.

RATTNER, H. Sustentabilidade uma visão humanista. **Ambiente & Sociedade**. Ano II. n.5, 2.sem. 1999.

RAUFFLET, E. Re-mapping corporate environmental management paradigms. **International Studies of Management and Organization**, Montreal, v. 36, n. 2. p. 54-72. jul. 2006.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (org) **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p.76-97. 2003

REDCLIFT, M. R. Sustainable Development (1987-2005) – an oxymoron comes of age. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 65-84. 2006.

RODRIGUES, R. M. **Dificuldades entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva na prática gestonária de profissionais formados em curso de administração**. Universidade Católica de Goiás. (Dissertação) Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás. 2006. 129f.

RODRIGUES, M. S. Epistemologia e Administração: (um esboço de) reflexões e possibilidades. **Revista Perspectivas Contemporâneas**, v. 8, n. 1, p. 101-124, jan./jun. 2013.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**. Guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROZUEL, C. Calling to the anima mundi: on restoring soul within organizations. **Journal of Management, Spirituality and Religion**, v.11, n.2, p.123-142. 2013.

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SAUVÉ, L. Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**, v.1, n.1, 1996.

SCOTT, W. A. H.; GOUGH, S. R. Sustainability, Learning and Capability: Exploring Questions of Balance. **Sustainability**. 2010.

SELL, C. E. Racionalidade e Racionalização em Max Weber. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.27, n.79, jun. 2012.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S.; KIDDER, L. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: medidas na pesquisa social. KIDDER, L. (org. da 4.ed. Norte-americana). 2. ed. vol. 2. São Paulo: EPU, 1987.

SERVA, M. **O Surgimento e o Desenvolvimento da Epistemologia da Administração – inferências sobre a contribuição ao aperfeiçoamento da teoria administrativa –. 2012.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD., 36, 2012, Rio de Janeiro.

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Rev. Adm. Empres.** São Paulo, v.37, n.2. 1997.

SERVA, M.; DIAS, T.; ALPERSTEDT, G.. Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, vol. 50, n. 3, 276-287. São Paulo: 2010.

SERVA, M; JAIME JÚNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. *RAE- Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 64-79. 1995.

SEVERO, L. S., PEDROZO, E. A citricultura orgânica na região do Vale do Caí (RS): racionalidade substantiva ou instrumental? **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. vol. 9, n. 2. 2008.

SHRIVASTAVA, P. Pedagogy of Passion for Sustainability. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p.443–455. 2010.

SIEBENHÜNER'S, B. “Homo Sustinens: towards a new conception of humans for the science of sustainability”. **Ecological Economics**, v. 32, n.1, p.15-25. 2000.

SILVA, A. B. A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais (cap. 9). In.: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, A. A.; BRITO, E. P. Z. Incerteza, racionalidade limitada e comportamento oportunista: um estudo na indústria brasileira. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** [online]., v.14, n.1, p. 176-201. 2013

SILVA, M.S.O. Racionalidade Substantiva no Processo Decisório: Um Estudo Comparado de Instituições de Apoio à Criança com Câncer. **XXXIV Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro: 2010.

SILVEIRA, V.N.S. Racionalidade e organização: as múltiplas faces do enigma. **RAC**, Curitiba, v. 12, n. 4, p. 1107-1130, Out./Dez. 2008.

SIMON, H.A. Bounded rationality in Social Science: today and tomorrow. **Mind & Society**, v.1, p.25-39. 2000

SÖDERBAUM, P. **Making Actors** - Paradigms and Ideologies Visible in Governance for Sustainability. **Sustainable Development**. n. 17, p. 70-81. 2009.

SOUZA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências**. 12.ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

STERLING, S. Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. **Learning and Teaching in Higher Education**. n.5, p.17-33. 2011

TAYLOR, S. J. e BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1987.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TAYLOR, E. W. Fostering Transformative Learning. In: MEZIROW, J e TAYLOR, E. W. (Eds.). **Transformative Learning in Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, p.3-17. 2010.

TEDLOCK, B. The observation of participation and the emergence of public ethnography. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, p. 151-171. 2005.

THOMPSON, C. J.; LOCANDER, W. B.; POLLIO, H. R. Putting Consumer Experience Back into Consumer Research: the philosophy and method of existencial phenomenology. **Journal of Consumer Research**, v.16, n.2, p.133-146.1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** - a pesquisa quantitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

VAILLANCOURT, J. **Évolution conceptuelle et historique du développement durable**. Rapport de recherche Regroupement national des Conseils Régionaux de l'environnement du Québec (RNCREQ). Deuxième edition. 1998.

VALLANCE, S., PERKINS, H. C., DIXON, J. E. What is social sustainability? A clarification of concepts. **Geoforum**, n. 42, p. 342–348. 2011.

VARGAS, G. M. Natureza e ciências sociais. **Sociedade e Estado, Brasília**. vol. 18, n. 1/2, p. 137-154. 2003.

VECCHIATTI, K. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. **São Paulo em Perspectiva**. n. 18, p. 90-95. 2004.

VIDAL, F.A.B.; MENEZES, M.I.C.B.B.; COSTA D.P.B.; COSTA, S.P.B. Gestão de Organizações do Terceiro Setor. **XXVIII – Encontro da ANPAD**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Curitiba: 2004.

VIEIRA, M. M. F. V. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F. V.; ZOUAIN, D. M (org). **Pesquisa qualitativa em administração**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, p.13-28. 2006.

VIEIRA, P. F. Ecodesenvolvimento: do conceito à ação: de Estocolmo a Johannesburgo. In: SACHS, I. **Rumo à Ecosocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALLACE, W.L. Rationality, Human Nature and society in Weber's Theory. **Theory and Society**, vol. 19, n.2, p.199-223, 1990.

ZILLES, U. **Edmund Husserl: A Crise da Humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ZSOLNAI, L.; ILLES, K. Spiritually-inspired Creativity in Business. Paper prepared for the World Congress on "**Spirituality and Creativity in Management: Challenges for the Future**", Barcelona. Abr.2015.



## APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Identificação

Nome, idade, formação, atuação profissional, atuação na área de desenvolvimento sustentável – tempo, experiência

### A aprendizagem transformadora

→ *Coordenador de curso e professores*

- Falar sobre o curso/disciplina (ensino, pesquisa, extensão).
- Quais os princípios/valores que regem o projeto pedagógico do curso?
- Qual foi a fonte de inspiração (que poderia ser uma teoria, pessoa, autor etc.) para a iniciativa? Existe uma teoria referencial de base?
- Quais os diferenciais da formação para a sustentabilidade oferecido pelo curso X dos demais?
- Quais os processos de ensino e aprendizagem para atingir os objetivos do curso?
- Falar a respeito: Concepção do curso, Metodologias, os diferenciais, os docentes, os conteúdos, dificuldades de implementação do curso, atuação nos níveis de ensino-pesquisa-extensão
- Quem são os parceiros do curso?
- vê diferença na compreensão do conceito DS e RSC dos alunos que participam dessa experiência dos que vivem o conteúdo apenas em sala de aula?
- o que fazem na prática após viver essa experiência?
- escolha do local
- financiamento

→ *Alunos*

- O que o levou a escolher esse curso (motivação)?
- Diferenciais do curso
- Falar a respeito: Metodologias, os diferenciais, os docentes, os conteúdos
- como financiou o curso?

### Nível 1: o indivíduo

→ *Coordenador de curso e professores*

- Qual sua visão do administrador/gestor? (verificar compreensão de modelo de homem da organização). Mudança de perfil (lógica competitiva)?
- Quais as competências desenvolvidas ao longo da formação? Essas competências são as mesmas ou diferentes dos cursos que trabalham na lógica competitiva?
- Conhece resultados de alunos atuais ou egressos que reflitam a concepção do curso?
- Mudanças que visualiza nos egressos, do ponto de vista humano e gestor (comportamento, valores, visão de mundo)

→ *Alunos*

- Qual sua visão do administrador/gestor? (verificar compreensão de modelo de homem da organização). Mudança de perfil (lógica competitiva)?
- Quais as competências desenvolvidas ao longo da formação? Essas competências são as mesmas ou diferentes dos cursos que trabalham na lógica competitiva?

- Suas mudanças após o curso, do ponto de vista humano e gestor (comportamento, valores, visão de mundo)

### **Nível 2: a organização (econômico)**

→ *Coordenador de curso e professores*

- Qual sua visão da Administração atual?
- Qual sua compreensão sobre o desenvolvimento sustentável na Administração? Como eles foram usados ou inseridos no curso?

→ *Alunos*

- Qual sua visão da Administração atual?
- Qual sua compreensão sobre o desenvolvimento sustentável na Administração (antes e depois do curso)?
- Estabelecer a relação entre aprendizado e aplicação na organização que atua (mudanças, resultados obtidos etc.)
- O que é primordial na tomada de decisão do gestor?
- Verificar mudanças: stakeholders, lucro, processo produtivo

### **Nível 3: a sociedade (social)**

→ *Coordenador de curso e professores*

- A dimensão social do DS está contemplada na proposta do curso? Se sim, de que modo?

→ *Alunos*

- A dimensão social do DS está contemplada na proposta do curso? Se sim, de que modo?
- A tomada de decisão como gestor levará em consideração esta dimensão a partir dos conhecimentos apreendidos no curso? Exemplos
- Verificar: responsabilidade social, valores altruístas, bem-estar coletivo

### **Nível 4: o planeta (ambiental)**

→ *Coordenador de curso e professores*

- A dimensão ambiental do DS está contemplada na proposta do curso? Se sim, de que modo?

→ *Alunos*

- A dimensão ambiental do DS está contemplada na proposta do curso? Se sim, de que modo?
- A tomada de decisão como gestor levará em consideração esta dimensão a partir dos conhecimentos apreendidos no curso? Exemplos
- verificar inter-relação homem e natureza, recursos limitados, diversidade sistemas de produção

### **Últimas perguntas**

Relação multiníveis indivíduo-organização-sociedade-planeta.

O que é Desenvolvimento Sustentável?