

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Vanessa de Campos Junges

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
TRANSFORMADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL**

Santa Maria - RS
2023

Vanessa de Campos Junges

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
TRANSFORMADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), na área de concentração em Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional como requisito para obtenção do título de **Doutora em Administração.**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Simone Alves Pacheco de Campos

Santa Maria - RS
2023

Junges, Vanessa de Campos

O processo de aprendizagem organizacional transformadora: a construção de uma Instituição de Ensino Superior sustentável / Vanessa de Campos Junges.- 2023.
311 p.; 30 cm

Orientadora: Simone Alves Pacheco de Campos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Administração, RS, 2023

1. Aprendizagem transformadora. 2. Gestão de transição para sustentabilidade. 3. Sustentabilidade. 4. Modelo I3E. I. Campos, Simone Alves Pacheco de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, VANESSA DE CAMPOS JUNGES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Vanessa de Campos Junges

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
TRANSFORMADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), na área de concentração em Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional como requisito para obtenção do título de **Doutora em Administração.**

Aprovado em 30 de março de 2023:

Simone Alves Pacheco de Campos, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Deisi Viviani Becker, Dra. (FAPAS)

Lisiane Celia Palma, Dra. (IFRS)

Marcelo Trevisan, Dr. (UFSM)

Luciana Davi Traverso Dra. (UFSM)

Santa Maria - RS
2023

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese à minha família, pois em meio a solidão que perpassa desenvolver um trabalho deste cunho, vocês se mantiveram presentes a cada instante.

AGRADECIMENTOS

Desenvolver uma pesquisa, principalmente de doutoramento, requer um enorme esforço, bem como dispende boa parte do tempo de um aluno. Muitas vezes as famílias não entendem isso e desejam que de alguma forma seu ente querido sempre esteja presente. Contudo, posso dizer que sempre tive apoio de toda minha família, especialmente dos meus pais Vilson e Ilma, que desde a graduação estiveram ao meu lado, acreditando no meu potencial e fazendo tudo que era possível para que os meus sonhos e realizações fossem concretizados. Vocês foram a base para o que eu estou me tornando, muito obrigada.

Agradeço também ao meu marido Eduardo por todo o apoio e amor nesta caminhada, entendendo que grande parte do meu tempo nesse período teria que ser dedicado a tese e também me dando forças quando o desânimo se perpetuava. Muito obrigada por toda paciência e compreensão, você foi peça chave para que a perseverança vencesse em meio aos inúmeros obstáculos.

Preciso também destacar o importante papel do meu irmão Junior nessa caminhada. Em meio a uma mistura de vou incomodar minha irmã mais nova, sempre se mostrou interessado tanto nos meus ganhos quanto perdas, pois esteve presente para ficar orgulhoso e me defender e apoiar quando passei por obstáculos, muito obrigada. À minha florzinha Liz, minha sobrinha tão amada que me trouxe a doçura de ser criança e esquecer os problemas inúmeras vezes com uma simples fala “*eu queio falar com a minha titi*”. À minha avó (Lani), minha base de que acreditando em Deus tudo é possível e me mimando sempre que estávamos juntas, pois desde sempre fui “*nervosinha e é preciso ter paciência*”.

Agradeço ao apoio da minha sogra e meu sogro (*in memoriam*) por sempre acreditarem em meu potencial e me incentivarem a não desistir dos meus sonhos. A todo o apoio das minhas cunhadas, tias e tios, primas e primos, madrinhas e padrinhos, comadres e compadres, bem como todo o amor dos meus afilhados e afilhados. A você minha amada prima Lu (*in memoriam*), que esteve em meu pensamento em todo esse percurso, sendo uma das minhas referências quando quis contar as novidades positivas e também pedir um colo para me acalmar.

Destaco o papel das minhas amigas, as quais sempre acreditaram em mim e se mostraram presentes mesmo em minha grande ausência. À minha orientadora profa. Dra. Simone por tantos anos de trabalho juntas que iniciaram antes mesmo do meu ingresso

no mestrado e percorreram longos caminhos de conversas sendo um relacionamento até mesmo engraçado (a gente briga as vezes, mas se gosta). Obrigada por abrir me portas, por acreditar no meu potencial e por me ensinar tanto.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa (Organizações, Pessoas e Sociedade), o qual diversas vezes me abriu os olhos e fez questionamentos que sozinha eu não teria percebido, todas as discussões e momentos de descontração foram ótimos. A todos as professoras e professor da banca, os quais ajudaram a enriquecer ainda mais meu trabalho dedicando seu tempo para que minha pesquisa de doutorado ficasse mais robusta.

Ainda, agradeço todos os professores da UFSM que de alguma forma estiveram presentes nesse caminho, sendo ou não meus professores, bem como aos meus colegas de trabalho na FURG, os quais me receberam de braços abertos e sempre serão lembrados com muito carinho. Por fim, à todas as instituições que aceitaram fazer parte deste estudo tão importante para a minha caminhada profissional.

Assim, finalizo meus agradecimentos louvando a Deus, o qual me deu forças e incentivos nos momentos mais difíceis, bem como nos agraciou com o presente mais lindo que eu poderia receber nos momentos finais de conclusão desta tese.

Obrigada, obrigada e obrigada!

*(...) E você que chora, que chora, implora pra tudo mudar,
Temendo a demora, e as noites viradas pra um dia alcançar,
A hora é agora, cuidado que o tempo não vai te esperar,
Enxuga esse rosto, levanta a cabeça e volte a lutar (...)*
Volte a Lutar - Filipe Valerim

RESUMO

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL TRANSFORMADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL

AUTORA: Vanessa de Campos Junges

ORIENTADORA: Simone Alves Pacheco de Campos

As discussões sobre a abordagem da sustentabilidade são ainda um tema emergente que está longe de se finalizar. Ações que visem compreender a sustentabilidade de modo holístico são necessárias em todos os âmbitos, especialmente quando se pensa no papel a ser representado na sociedade pelas Instituições de Ensino Superior. Diante disso, esta tese tem como objetivo propor um *framework* para a compreensão da aprendizagem organizacional em Instituições de Ensino Superior, a fim de construir uma Instituição de Ensino Superior Sustentável. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, a partir de casos múltiplos integrados. As unidades de análise envolvem o *Ui GreenMetric – Word University Rankinings* e os *Principles for Responsible Management Education*, sendo objeto de estudo sete Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, localizadas no território brasileiro. A fonte de evidências foi baseada em entrevistas em profundidade e análise documental. Frente a isso, posterior a coleta de dados estes receberam tratamento com base na análise de conteúdo em conjunto com a matriz de análise. Enquanto resultados, evidenciou-se que as instituições, mesmo havendo a diferença entre pública e privada possuem similaridades em facilitadores e inibidores perante seu avanço na aprendizagem organizacional. Nenhuma instituição enquadra-se no Nível 0 (IES Instrumental), pois baseado na realidade atual é inaceitável que não haja movimentação alguma perante a sustentabilidade, sendo respostas à emergência de demandas externas. No Nível 1 (IES Convencional) foram identificadas as IES B, C e G, as quais encontram-se no nicho, realizando lentos movimentos com a intenção de perpetuar uma semente de mudança sustentável. No Nível 2 (IES Verde) encontram-se as IES A, D e E, que revelam estar em um espaço avançado perante sustentabilidade, residindo esse no regime de modo que já existem normas, regulamentos e valores pautados sob essa lógica diferenciada. Ademais, no Nível 3 (IES Transformadora) percebeu-se que a IES F se situa, de modo que possui características comuns ao desejado em uma instituição transformadora. Contudo, essa parte de um tipo ideal que na realidade empírica não é reproduzido de modo impecável, em que a construção sustentável em todos os processos requer uma busca a longo prazo. Devido a isso, a IES F encontra-se no nicho, de modo a perpetuar o que vem construindo. Sendo assim, identificou-se que uma IES Transformadora é uma filosofia de como conduzir e entender o contexto organizacional, a qual deve ser mediada e construída ao longo do tempo em um constante processo de aprender a reaprender. Portanto, o estudo contribui de modo gerencial à área da administração e gestão pública de modo que evidencia quais são os facilitadores e inibidores que permeiam o contexto das IES, dado que a gestão em muitos casos não está vinculada a técnica, possuindo enquanto foco principal o ensino. Logo, para haver mudanças profundas na estrutura e na forma como a IES de ensino entende o processo de gestão é necessário que haja comprometimento com questões relacionadas a sustentabilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem transformadora. Gestão de transição para sustentabilidade. Sustentabilidade. Modelo I3E.

ABSTRACT

THE ORGANIZATIONAL LEARNING PROCESS IN THE LIGHT OF TRANSFORMING LEARNING: THE CONSTRUCTION OF A SUSTAINABLE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

AUTHOR: Vanessa de Campos Junges
ADVISOR: Simone Alves Pacheco de Campos

Discussions on the sustainability approach are still an emerging topic that is far from being finalized. Actions aimed at understanding sustainability in a holistic way are necessary in all areas, especially when thinking about the role to be played in society by Higher Education Institutions. Therefore, this thesis aims to propose a framework for understanding organizational learning in Higher Education Institutions, in order to build a Sustainable Higher Education Institution. Therefore, a qualitative, exploratory and descriptive research was developed, based on multiple integrated cases. The analysis units involve the Ui GreenMetric – World University Rankings and the Principles for Responsible Management Education, being the object of study seven public and private Higher Education Institutions, located in the Brazilian territory. The source of evidence was based on in-depth interviews and document analysis. In view of this, after data collection, these received treatment based on content analysis in conjunction with the analysis matrix. As results, it was evidenced that institutions, even with the difference between public and private, have similarities in facilitators and inhibitors before their advancement in organizational learning. No institution fits into Level 0 (Instrumental HEI), because based on the current reality, it is unacceptable that there is no movement towards sustainability, being responses to the emergence of external demands. At Level 1 (Conventional HEI) HEIs B, C and G were identified, which are in the niche, making slow movements with the intention of perpetuating a seed of sustainable change. At Level 2 (HEI Green) are the HEIs A, D and E, which reveal to be in an advanced space in terms of sustainability, residing in the regime so that there are already rules, regulations and values based on this differentiated logic. Furthermore, at Level 3 (Transforming HEI) it was noticed that HEI F is situated, so that it has characteristics common to what is desired in a transforming institution. However, this part of an ideal type that in empirical reality is not impeccably reproduced, in which sustainable construction in all processes requires a long-term pursuit. Because of this, HEI F is in the niche, in order to perpetuate what it has been building. Therefore, it was identified that a Transforming HEI is a philosophy of how to conduct and understand the organizational context, which must be mediated and built over time in a constant process of learning to relearn. Therefore, the study contributes in a managerial way to the area of administration and public management, so that it shows what are the facilitators and inhibitors that permeate the context of HEIs, given that management in many cases is not linked to technique, having as its main focus the teaching. Therefore, in order for there to be profound changes in the structure and in the way in which the teaching HEI understands the management process, there must be a commitment to issues related to sustainability.

Keywords: Transformative learning. Transition management for sustainability. Sustainability. I3E Model.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura da tese	28
Figura 2 – Estrutura da construção teórica	29
Figura 3 – Pilares da sustentabilidade	34
Figura 4 – Níveis de conhecimento	45
Figura 5 – Níveis da aprendizagem transformadora sob o olhar das Instituições de Ensino Superior	51
Figura 6 - Perspectiva multinível nas transições	56
Figura 7 – Processo de mudança na gestão de transição para sustentabilidade	57
Figura 8 – Modelo I3E	61
Figura 9 – Modelo I3E enquanto reflexo de educação para sustentabilidade	66
Figura 10 – Articulação entre aprendizagem transformadora e a gestão de transição para sustentabilidade	72
Figura 11 – Proposta de <i>framework</i> para uma Instituição de Ensino Superior Sustentável.....	73
Figura 12 – Estrutura do percurso metodológico	75
Figura 13 – Matriz de análise	96
Figura 14 – Desenho de pesquisa	97
Figura 15 – Estrutura da análise dos casos	101
Figura 16 – Cenário em que estão alocadas as Instituições de Ensino Superior sob a perspectiva da aprendizagem transformadora.....	214
Figura 17 – Matriz de Análise dos casos investigados.....	268
Figura 18 – Estrutura das considerações finais	270

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da relevância teórica, prática e social da tese.....	26
Quadro 2 – Principais conferências, relatórios e objetivos mundiais sobre o desenvolvimento sustentável	31
Quadro 3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 mais propensos a serem desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior.....	36
Quadro 4 – Aspectos que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional na visão de Caldeira e Godoy (2011)	40
Quadro 5 – Facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem organizacional	42
Quadro 6 – Elementos que atuam ora como facilitadores, ora como inibidores do processo de aprendizagem organizacional	42
Quadro 7 – Níveis de aprendizagem.....	46
Quadro 8 – Estudos empíricos sobre aprendizagem transformadora com enfoque na sustentabilidade	49
Quadro 9 – Critérios e indicadores do <i>Ui GreenMetric</i>	79
Quadro 10 – Seis princípios do PRME.....	81
Quadro 11 – Instituições públicas e privadas pertencentes ao <i>Ui GreenMetric</i> e ao PRME	83
Quadro 12 – Critérios utilizados para escolha dos casos a serem investigados	84
Quadro 13 – Descrição das Instituições de Ensino Superior a serem investigadas.....	85
Quadro 14 – Relação de entrevistados	88
Quadro 15 – Relação de documentos	90
Quadro 16 – Operacionalização dos objetivos do estudo.....	91
Quadro 17 – Categorias definidas <i>a priori</i>	95
Quadro 18 – Critérios de qualidade da pesquisa qualitativa do estudo	99
Quadro 19 – Protocolo do estudo de casos múltiplos holísticos	99
Quadro 20 – Síntese dos objetos de estudo	103
Quadro 21 – Estrutura do organograma da IES A.....	118
Quadro 22 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES A	119
Quadro 23 – Modelo I3E na IES A	120
Quadro 24 – Estrutura do organograma da IES B	126
Quadro 25 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES B.....	134
Quadro 26 – Modelo I3E na IES B.....	136
Quadro 27 – Estrutura do organograma da IES C	139
Quadro 28 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES C.....	147
Quadro 29 – Modelo I3E na IES C.....	148
Quadro 30 – Estrutura do organograma da IES D.....	155
Quadro 31 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES D	157
Quadro 32 – Modelo I3E na IES D	159
Quadro 33 – Estrutura do organograma da IES E	169
Quadro 34 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES E.....	169
Quadro 35 – Modelo I3E na IES E.....	172
Quadro 36 – E Estrutura do organograma da IES F	185

Quadro 37 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES F	186
Quadro 38 – Modelo I3E na IES F	190
Quadro 39 – Estrutura do organograma da IES G.....	201
Quadro 40 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES G	203
Quadro 41 – Modelo I3E na IES G	206
Quadro 42 – Panorama geral dos casos relacionado aos facilitadores e inibidores, bem como a gestão sustentável.....	209
Quadro 43 – Características comuns entre os níveis de aprendizagem das IES estudadas.....	212
Quadro 44 – Níveis de facilitadores e inibidores de aprendizagem organizacional.....	276

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EPS	Educação Para Sustentabilidade
IES	Instituição de Ensino Superior
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PRME	Principles for Responsible Management Education
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2	OBJETIVOS	19
1.2.1	Objetivo Geral	19
1.2.2	Objetivos Específicos	19
1.3	JUSTIFICATIVA	20
1.4	ESTRUTURA DA TESE	28
2	CONSTRUÇÃO TEÓRICA	29
2.1	SUSTENTABILIDADE SOB UMA VISÃO HOLÍSTICA	30
2.2	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	37
2.2.1	Aprendizagem Transformadora: do Instrumental ao Verde, em busca do caminho para a transformação	44
2.3	TRANSIÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE: TRILHANDO UM CAMINHO CONTÍNUO	53
2.3.1	Gestão de transição para sustentabilidade: criando caminhos, fortalecendo cenários sustentáveis	58
2.3.2	O Modelo I3E: integrando a sustentabilidade na gestão	61
2.3.2.1	<i>Educação para sustentabilidade: compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão</i>	63
2.4	A CONSTRUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL: PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO TEÓRICA	67
3	PERCURSO METODOLÓGICO	75
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA E MÉTODO DE ABORDAGEM	75
3.2	A UNIDADE DE ANÁLISE E A ESCOLHA DOS OBJETOS DE ESTUDO	77
3.3	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	86
3.4	ANÁLISE DE DADOS	93
3.5	DESENHO DE PESQUISA	97
3.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA PESQUISA QUALITATIVA	98
4	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA CONSTRUÇÃO SUSTENTÁVEL	101
4.1	OS CASOS	101
4.1.1	Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES A	105
4.1.2	Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES B	123
4.1.3	Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES C	138
4.1.4	Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES D	150
4.1.5	Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES E	161
4.1.6	Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES F	174
4.1.7	Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES G	192
4.2	O CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO	211
4.2.1	IES Instrumental	214
4.2.2	IES Convencional	215
4.2.3	IES Verde	230
4.2.4	IES Transformadora	261
4.3	MATRIZ DE ANÁLISE: PANORAMA GERAL DOS CASOS	266
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
5.1	RETOMANDO OS PASSOS INICIAIS	270

5.2	EMERGÊNCIAS E DESCOBERTAS	274
5.3	LIMITAÇÕES E AGENDA DE PESQUISA	276
	REFERÊNCIAS	279
	APÊNDICE A	290
	APÊNDICE B	291
	APÊNDICE C	293
	APÊNDICE D	297
	APÊNDICE E	298
	APÊNDICE F	300
	ANEXO A	301

CAPÍTULO 1

“Não podemos resolver os nossos problemas com a mesma mentalidade de quando os criamos.”

Albert Einstein

1 INTRODUÇÃO

Os problemas relativos à sustentabilidade são tão complexos e ambíguos que a incerteza tanto em relação ao presente, quanto ao que se deve fazer no futuro, tem gerado cenários cada vez mais instáveis (BOSTRÖM et al. 2018; GARLET et al., 2020; LOTZ-SISITKA et al., 2015). Aliado a isso, ainda que a sustentabilidade esteja sendo debatida há muito tempo, continua atraente tanto para sociedade quanto para o campo científico (BOSTRÖM et al. 2018; FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; LOTZ-SISITKA et al., 2015), uma vez que é reforçada na política, nos negócios e demais arenas públicas, enquanto um meio capaz de solucionar os desafios globais existentes (BORNEMANN et al., 2020; BRANDI; THOMASSEN, 2020).

Conforme Berchin, Dutra e Guerra (2021), Brandi e Thomassen (2020), Hussain et al. (2019), Wright, Ritter e Gonzales (2022) e Žalėnienė e Pereira (2021), além de um reflexo ético, as organizações, considerando neste meio as Instituições de Ensino Superior (IES), possuem a obrigação de desenvolver formas para contribuir frente aos desafios emergentes da sustentabilidade. Isto posto, ações contrárias a base de se viver em sociedade sob os pressupostos de se conservar o ambiente em prol das gerações atuais e futuras sobressaem-se em todos os âmbitos, dando forma a urgência de um cenário pautado por ações de política, governança, educação e pesquisa, despertando desafios às IES (LOTZ-SISITKA et al., 2015). Um ponto que confirma tal argumento são os pronunciamentos da Organização das Nações Unidas (ONU) desde o ano de 2005, salientando a relevância de que as instituições se conscientizem e integrem em seu meio a sustentabilidade (MENON; SURESH, 2020).

Vale ressaltar, neste contexto, o Pacto Global desenvolvido em 2015, o qual trata de objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), criando uma Agenda até o ano de 2030. Dentre as questões abordadas, a Agenda 2030 destaca cinco pontos, quais sejam: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria (ODS, 2016). Sendo assim, mesmo que as IES sejam citadas explicitamente somente no ODS 4 – “assegurar a educação inclusiva e

equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, com a meta 4.3 – “até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (ODS, 2016, p. 23), sabe-se que por carregar consigo a fonte da educação, acabam por possuir a chave para tal alcance (WAMSLER, 2020; ŽALĖNIENĖ; PEREIRA, 2021).

Correa (2019) argumenta que as IES têm um papel de relevância para o alcance da Agenda 2030, especialmente no que compete ao ODS 4. Complementando essa linha de pensamento, Ruiz-Mallén e Heras (2019) alegam que as IES precisam mais do que carregar em seus discursos a busca pela Agenda 2030, trazer soluções plausíveis para caminhos rumo a um futuro sustentável. Revela-se aqui, a necessidade do desenvolvimento de parcerias neste meio, a fim de se criar alternativas para o alcance da Agenda 2030 com base na ciência, tecnologia e inovação (CORREA, 2019).

Contudo, a participação em iniciativas locais e mundiais em sustentabilidade não tornam as IES sustentáveis, é preciso percorrer um árduo caminho para que haja uma orientação sustentável baseada na quebra paradigmática de um cenário reducionista para um holístico e interdisciplinar (BORNEMANN et al., 2020; RUIZ-MALLÉN; HERAS, 2019). Há um dever por parte das instituições em retornarem positivamente sobre o assunto frente a sociedade, em que para serem de fato sustentáveis é preciso assumir uma postura de IES transformadora (BOR NEMANN et al., 2020).

Sammalisto e Lindhqvist (2008) ressaltam que as IES têm desempenhado esforços para declarar que criam soluções direcionadas à sustentabilidade, mas sobre a educação o impacto é mínimo. Destaca-se, neste sentido, a visão fragmentada que as instituições têm ao desenvolver ações e práticas de sustentabilidade, dado que deveriam vislumbrar o sistema complexo que envolvem, a fim de incorporar a sustentabilidade em todos os seus processos (CEBRIÁN, 2016, 2020). Desta forma, é a partir da orientação de um olhar crítico nas instituições que se pode construir um futuro orientado por ações sustentáveis, que compreendam as demandas da comunidade (BORNEMANN et al., 2020; CORREA, 2019).

Na concepção de Pirlone e Spadaro (2020), uma IES Sustentável baseia-se na premissa de transformar uma escolha política em processos de longo prazo, os quais envolvem proteção ambiental, bem-estar da comunidade, equidade social e desenvolvimento econômico, percebendo tais elementos enquanto atrelados. Para tanto, no escopo deste estudo, orienta-se pelo conceito de que uma IES Sustentável é aquela que

abarcando a sustentabilidade tanto em sua gestão (CEBRIÁN, 2016), quanto no ensino, pesquisa e extensão (CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; MICHEL, 2020a; SAMMALISTO; LINDHQVIST, 2008; SINGH; SEGATTO, 2020), de modo que contemple todos os processos centrais da instituição. O interesse reside em práticas que de fato incorporem a sustentabilidade de modo a considerar sua complexidade (trata de aspectos sociais, ambientais e econômicos, os quais são rodeados por questões culturais, políticas, éticas, entre tantas outras pautas), desenvolvidas por todos os envolvidos, sejam colaboradores, professores, alunos e a comunidade acadêmica em geral.

Sobre isso, Michel et al. (2020) adicionam um ponto importante para a discussão, uma vez que refletem sobre o quanto as IES estão dispostas a mudar em direção a uma Educação Para Sustentabilidade (EPS), considerando não somente o elo entre professor-aluno, mas assumir uma postura enquanto meio de transformação social, a partir de uma reorientação sustentável. Nesta percepção, a transformação social é entendida, para fins deste estudo, como um redesenho social, no sentido de mudança social consistente na sociedade que gere uma transformação qualitativa do sistema (FEOLA, 2015). Todavia, tal mudança emerge de uma transformação dos indivíduos, seja esta visualizada sob um olhar coletivo ou individual (STERLING, 2010).

Seguindo essa linha de pensamento, Cebrián (2016), Hopkins et al. (2020) e Stephens e Graham (2010), evidenciam a necessidade de uma reorientação, isto é, um processo de 'reaprender' para os indivíduos, em virtude de aprenderem a lidar com os constantes obstáculos que emergem, os quais são reflexos de ações de insustentabilidade. Ancorado a Argyris e Schön (1997), as organizações passam por processos de aprendizagem organizacional, em que existem ciclos permeados por facilitadores e inibidores, com os quais é preciso orientar-se a fim de se chegar no ciclo triplo (*deutero-learning*), com o objetivo de aprender a aprender. Visto isso, Blake, Sterling e Goodson (2013) e Trevisan et al. (2022) complementam que em meio a um cenário cada vez mais complexo e instável, que reflete diariamente ações contrárias à sustentabilidade, a aprendizagem transformadora torna-se atrativa.

Em meio a isso, passa-se a pensar em como ocorre a aprendizagem, especialmente em nível organizacional. A aprendizagem organizacional passou a ser investigada no ano de 1963 por Cyert e March (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011). Todavia, conforme Antonello e Godoy (2009), foi a partir dos anos 80 que se começou a investigar os

processos de transformação decorrentes da aprendizagem, considerando um ambiente em constantes transformações.

Antonello e Godoy (2010) buscam desmistificar a construção da aprendizagem organizacional, pontuando que a mesma emergiu enquanto forma de subsidiar espaços não preenchidos por áreas como a psicologia, sociologia, ciência da computação e economia. Contudo, devido sua amplitude, reside aqui a sua instabilidade, podendo ser tratada de modo superficial (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Frente a isso, destaca-se a necessidade de salientar qual enquadramento se dá a temática. Neste estudo, ancora-se a abordagem da aprendizagem sob o viés organizacional com base na aprendizagem transformadora. Esta surgiu com os estudos de Mezirow (1978), sendo aqui abordada com os pressupostos teóricos de Sterling (2010), a qual é baseada em uma mudança profunda, neste caso em nível organizacional, em busca de haver transformações relevantes em determinado espaço.

É possível, diante disso, trazer a pauta que esta construção é potencializada com os estudos de Freire (2005), a partir do entendimento de que o indivíduo deve conquistar seu espaço e não ficar somente satisfeito com o que lhe é oferecido, ou seja, indo além, em prol de sua emancipação. É claro que o enfoque aqui não se direciona à indivíduos, mas organizações. Entretanto, uma vez que o tema aborda o contexto da aprendizagem transformadora em IES, apontar as contribuições de Freire é necessário, dado a importância de frisar a busca por uma construção que ultrapasse o viés bancário, podendo emergir diante de instituições que concretizem uma aprendizagem transformadora.

Isto posto, entende-se que a aprendizagem transformadora envolve uma reformulação de ideias e pensamentos, passa-se a reconstruir a compreensão das coisas de modo mais crítico, desafiando concepções existentes (MICHEL et al., 2020; STERLING, 2010; STERLING; DAWSON; WARWICK, 2018). Baseado neste cenário, pontua-se a relevância da aprendizagem dentro das instituições, as quais formam indivíduos para todas as áreas de ensino e devem ser exemplos de práticas positivas (CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; PALMA, 2015), que são construídas em meio aos obstáculos existentes no processo de aprendizagem organizacional (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Apoiados em tal conjectura, Michel et al. (2020), bem como Sterling, Dawson e Warwick (2018) salientam que, à medida que os indivíduos se sentirem mais engajados nesta mudança de pensamento com base crítica, irão abrir espaço para o processo de

aprendizagem transformadora (3º nível¹ – há realmente uma transformação profunda) ou no mínimo reformadora (2º nível – passa-se a modificar de modo disperso e lento as práticas), mas não mais conformadora (1º nível – faz-se o que é preciso para estar enquadrado corretamente segundo as premissas básicas da sociedade). Para isso, dentro das instituições é preciso que se ultrapasse a busca de uma IES Verde (2º nível) com práticas centradas em alguns espaços, e pretenda-se construir uma IES Sustentável (3º nível), que reflita ações em todos os seus processos de modo integrado. Conforme Goyal e Howlett (2020), na aprendizagem pode residir a base para que se consiga promover transições para sustentabilidade bem-sucedidas. Assim, é preciso uma aprendizagem para transformação e não somente para adaptação (BOSTRÖM et al., 2018).

Beers, Mierlo e Hoes (2016) destacam ainda, que as transições e a aprendizagem percorrem um mesmo caminho, dado que se complementam ao envolver um processo interativo de aprendizagem, percebendo a sustentabilidade enquanto um resultado disto. Frente a isso, a aprendizagem torna-se a chave para promover uma transição para sustentabilidade (BEERS; MIERLO; HOES, 2016).

Em virtude deste contexto, é destacada a relevância em se promover a transição para sustentabilidade, a qual está integrada a um desafio global e urgente (WILLIAMS; ROBINSON, 2020). Geels (2011) e Schutel (2015) pontuam o quanto ações voltadas à sustentabilidade vêm sendo tratadas de modo fragmentado, havendo a carência de se considerar os processos centrais. Para Ruiz-Mallén e Heras (2019), a transição para sustentabilidade envolve o desenvolvimento de um trabalho colaborativo da instituição com sua comunidade, sob um olhar de processo e não apenas resultado. Consequentemente, a transição para sustentabilidade pode lançar possibilidades diferenciadas para se conseguir avançar em direção à sustentabilidade (KÖHLER et al., 2019).

Desperta-se, nesta concepção, a possibilidade de se desviar o foco para a transição para sustentabilidade (GEELS, 2011). De acordo com Geels (2011), as transições para sustentabilidade residem em processos complexos de mudança sistêmica a longo prazo, isto é, ocorrem transições sociotécnicas caracterizadas por alterações na configuração geral de sistemas. Diante disso, há o envolvimento de diversos atores e questões

¹ Salienta-se que os níveis de aprendizagem transformadora são tratados através de diferentes nomenclaturas. Dessa forma, o 1º nível é também abordado como primeira ordem, cognição ou aprendizagem conformadora. O mesmo ocorre com o 2º nível, sendo referido enquanto segunda ordem, metacognição ou aprendizagem reformadora, e o 3º nível, abordado como terceira ordem, aprendizagem epistêmica ou aprendizagem transformadora.

desafiadoras relativas à sustentabilidade, as quais nem sempre são compreendidas de acordo com a sua importância, o que reflete a visão reduzida do conceito por parte dos envolvidos (GEELS, 2011).

Ao atrelar a transição para sustentabilidade com transformações sociais, há um processo de evolução dos sistemas, o que requer diversas mudanças e envolve multiatores (FEOLA, 2015). Hölscher, Wittmayer e Loorbach (2017) adicionam que a abordagem de transição para sustentabilidade e transformações sociais se complementam, dado que pretendem compreender cenários e identificar possíveis soluções ambientais e sociais necessárias.

Nesta perspectiva, a transição para sustentabilidade envolve a complexidade do sistema, no qual almeja-se mudanças que possuem variáveis como a cultura, economia e política, que geram obstáculos; ao passo que a transformação social se refere a padrões, e como estes afetam os resultados, que seriam as mudanças. Sendo assim, existe união entre as abordagens, uma vez que uma busca ‘como’ ocorre a mudança do sistema e a outra está ligada ao ‘o que’ se modificou (HÖLSCHER; WITTMAYER; LOORBACH, 2017).

Em meio a esse contexto, sustenta-se a ideia de transição para sustentabilidade (GEELS, 2011), com base na gestão de transição (LOORBACH; ROTMANS, 2006), dado que essa oferece suporte em compreender e promover transformações em nível organizacional, ao passo que se pode coordenar e organizar os processos de transição, os direcionando à sustentabilidade (BOSTRÖM et al. 2018; LOORBACH; ROTMANS, 2006; STEPHENS; GRAHAM, 2010). Ademais, dentro da perspectiva multinível da transição para sustentabilidade existem processos não lineares de transições que interagem em diferentes escalas: macro (paisagem), meso (regime) e micro (nicho), os quais percorrem os estágios de pré-desenvolvimento, decolagem, descoberta e estabilização (GEELS, 2011; LOORBACH; ROTMANS, 2006; STEPHENS; GRAHAM, 2010; WIECZOREK, 2017). Acrescenta-se ainda, que neste estudo a abordagem de transição para sustentabilidade é fortalecida com o Modelo I3E proposto por Cebrián (2016), no qual defende-se a ideia de que para ocorrer transformações na gestão é preciso informar, engajar, qualificar e empoderar pessoas (CEBRIÁN, 2016).

Visto isso, com base na discussão exposta, o argumento desta tese parte do entendimento de que uma IES Sustentável é aquela que se situa no terceiro nível da aprendizagem transformadora, de modo a transmitir tal lógica em sua gestão, bem como no ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, uma IES Sustentável terá percorrido

processos de aprendizagem organizacional que darão suporte para uma gestão de transição para sustentabilidade em nível de estabilização, em ao menos uma das escalas da perspectiva multinível (macro, meso ou micro), em vista de ocasionar transformações sociais.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O impacto global acarretado pela pandemia da COVID-19 perante a sociedade como um todo foi expressivo, tornando-se uma força externa de mudança em todas as instituições, especialmente as de ensino presencial (GUSSO; GONÇALVEZ, 2020). Houve a necessidade de reformular a forma de trabalho e ensino, de modo que os mesmos fossem mantidos e os colaboradores, professores e alunos estivessem seguros, requerendo novas formas de fazer (GUSSO; GONÇALVEZ, 2020). Nesta conjuntura, Trevisan et al. (2022) alega que é necessário a criação de práticas de viés organizacional e educacional diferenciadas, especialmente em períodos pandêmicos como a COVID-19, em que desafios emergem instantaneamente.

As instituições possuem resistência a mudança, ocorrendo esse processo de modo lento, o que foi agravado durante a pandemia da COVID-19 (LUKIC, 2022). Doro (2022), neste sentido, salienta a relevância de se investigar o processo de aprendizagem organizacional em virtude da significativa transformação, de modo que as instituições consigam se manter a longo prazo. Assim, uma possibilidade de base para a transformação são as parcerias com outras instituições, posto que todas enfrentam espaços complexos similares (LUKIC, 2022).

Em adicional a complexidade de questões sociais, ambientais e econômicas, Geels (2011), Cebrián (2016) e Stephens et al. (2008), delegam que problemas ambientais como a mudança climática, o esgotamento de recursos e a perda da biodiversidade representam desafios a todos os indivíduos, pois não se trata uma consequência de ações de um sujeito isolado, mas uma gama de ações insustentáveis geradas pela sociedade. É possível considerar que se trata de uma questão cultural global, e que a cultura está diretamente atrelada à educação. Deste modo, bem como Boström et al. (2018) e Figueiró, Da Silva e Philereno (2019) argumentam, é preciso que haja mudanças na própria cultura.

Cabe salientar que as universidades podem ser exemplos de modelos culturais que implementam práticas sustentáveis, instigando o desenvolvimento de tais ações para a sociedade (PIRLONE; SPADARO, 2020). Existe, diante disso, a possibilidade de serem

laboratórios para novas ideias e experiências, pautadas em criações participativas (PIRLONE; SPADARO, 2020). Dessa forma, com base na relevância das IES para a sociedade, há uma expectativa de que sejam molas propulsoras enquanto agentes de mudanças, com vistas a um ambiente mais sustentável (HUSSAIN et al., 2019; KLEIN, 2022).

Por consequência, o argumento que envolve a ecologização não torna a instituição ativa frente à sustentabilidade, mas consistente o discurso de um cenário verde que pouco acrescenta. Nesta perspectiva, o contexto da instituição pode formar indivíduos que compreendam seu papel frente a sociedade, bem como desenvolvam uma relação diferente entre seu ser no mundo e a natureza (RUIZ-MALLÉN; HERAS, 2019).

Aliado a este cenário, Cebrián, Grace e Humphris (2020) e Blake, Sterling e Goodson (2013), destacam em seus estudos uma discussão relevante. Os autores refletem que as práticas contrárias à sustentabilidade não são somente provocadas por indivíduos com formação básica, pelo contrário, são difundidas pela alta sociedade, onde se encontram os gestores que por anos se capacitaram profissionalmente em IES. Tal argumento reforça a necessidade das instituições em modificar o seu papel frente a sociedade, o que ocorre ao ultrapassar práticas obrigatórias e assumir uma postura sustentável diferenciada, representando a sua importância ao gerar transformações sociais.

Nesta linha de pensamento, Cebrián (2016) pontua a diversidade de indivíduos que fazem parte das IES, os quais recebem reflexo de suas ações e interferem em seu meio. Torna-se preciso repensar a lógica de compreender o mundo e de perceber a si mesmo, seja em nível individual ou organizacional, em busca de gerar transformações com uma base crítica e justa. Deste modo, revela-se a necessidade de que as instituições se orientem a partir de uma aprendizagem transformadora (3º nível), dado que todo o contexto que interferem recebe impacto do seu modo de gestão, o qual parte da maneira de como aprendem e percebem as coisas. Em complemento a isso, Godarth et al. (2019), Hopkins et al. (2020) e Stephens e Graham (2010) mencionam que as IES parecem estar dispostas a ensinar, mas não a si mesmas, pois quando se trata de aprender em nível organizacional as mudanças são lentas, há dificuldade em aprender a desaprender.

Corcoran e Wals (2004) salientam que se tornou um desafio para as IES modificarem suas disciplinas e práticas em vista de um desenvolvimento humano sustentável. Visto isso, para avançar com ações em todo o sistema é preciso fazer diferente, abrindo espaço para a pluralidade, posto que o modo que se faz não está

respondendo as necessidades da sociedade (HOPKINS et al., 2020). Corcoran e Wals (2004), Figueiró, Da Silva e Philerenó (2019), Palma (2015) e Stephens et al. (2008), vislumbram a possibilidade de se construir um cenário positivo, reforçando o potencial para se desenvolver um futuro sustentável através das instituições, as quais podem representar o alvo principal para este direcionamento. Dessa maneira, é preciso que as IES almejem um caminho frente a uma sociedade sustentável, baseada em objetivos para um futuro consciente através da transformação de conhecimentos (LATTU; CAI, 2020).

Com isso, é preciso instigar os alunos a refletir, pensar de modo diferente, bem como motivá-los em busca de uma sociedade promissora através de exemplos reais que reflitam ações em todo o campus da IES (CONCORAN; WALS, 2020; FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; MICHEL et al., 2020). Em consonância a isso, Lattu e Cai (2020), Michel et al. (2020) e Noy, Capelota e Patrick (2021) destacam que as instituições possuem o papel de agente transformador frente a ações em prol de uma EPS. Assim, precisam identificar suas tensões internas e criar meios para gerar modificações no contexto em que estão envolvidas (LATTU; CAI, 2020). De modo que a aprendizagem e a EPS geram suporte para o processo de colaboração e diálogo em vista de transformações em todo o sistema (LARSSON; HOLMBERG, 2017; NOY; CAPELOTA; PATRICK, 2021).

Em complemento, Blake e Sterling (2011) assinalam que para que as instituições consigam enfrentar os desafios que permeiam a sustentabilidade, passam por processos de aprendizagem organizacional, rumo a transformações. Para Brandi e Thomassen (2020), um canal que pode fortalecer a sustentabilidade nas organizações é a aprendizagem organizacional, abrindo espaço para transformações positivas no contexto de atuação. Todavia, para que tais modificações se perpetuem, se faz necessário que os indivíduos tenham como base uma aprendizagem organizacional transformadora (STELRING, 2010), uma vez que assim terão subsídios para planejar e criar ações pautadas em valores, consciência crítica e ética, sendo sujeitos ativos e reflexivos perante questões de sustentabilidade. De acordo com Giangrande et al. (2019) e Noy, Capelota e Patrick (2021), a EPS exige, dentre tantas competências, que os indivíduos se fundamentem em uma lógica que trabalhe em conjunto a aprendizagem transformadora. Assim, é um esforço colaborativo, no qual se busca uma mudança profunda no modo de se compreender o mundo, isto é, uma mudança de consciência (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013).

Amparado a isso, é preciso trazer à discussão a oportunidade que há em aprender a desaprender o que já se sabe, a fim de fazer diferente em prol de avanços reais (HOPKINS et al., 2020). Por isso a relevância em se abordar a transição para sustentabilidade, a qual trabalha a ideia de alterações profundas em determinado sistema (GEELS, 2011). Aliado a isso, Larsson e Holmberg (2017) e Stephens e Graham (2010), reforçam a necessidade de transformação dos sistemas sociais e da criação de novas formas de colaboração para que se construa um futuro sustentável. Revela-se, neste meio, o papel que deve ser representado pelas IES, com vistas a compreender a transição para sustentabilidade como um processo completo e não enquanto segmentos fragmentados (LARSSON; HOLMBERG, 2017; STEPHENS; GRAHAM, 2010).

Tal contexto demonstra a complexidade existente em se abordar e inserir na essência das instituições a sustentabilidade. Ainda que a mesma esteja sendo trabalhada há muito tempo, a compreensão sobre o seu entendimento é discutida e emergente (CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; CONCORAN; WALS, 2020; FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; GEELS, 2011; GLAVIČ; LUKAMN, 2007; LATTU; CAI, 2020; MICHEL et al., 2020; MUNASINGHE, 2002, 2019; ROBINSON, 2004), o que dificulta sua inserção, dado que, por vezes a compreendem de modo limitado. Neste sentido, Geels (2011) ressalta que em virtude da carência de um entendimento comum sobre a sustentabilidade se torna mais complexo o esforço em busca de transições para sustentabilidade, pois virá à tona o embate de visões diferenciadas que não corroboram com as ideias traçadas.

Köhler et al. (2019) argumentam que os estudos relacionados à transição para sustentabilidade têm sido ampliados e criadas conexões consistentes com diversas temáticas. Entretanto, os avanços relativos aos desafios da sustentabilidade carecem de atenção, exigindo esforços para a aceleração da transição de sustentabilidade a fim de que se consiga criar formas de mover a sociedade rumo a um direcionamento sustentável (KÖHLER et al., 2019).

Segundo Loorbach, Frantzeskaki e Huffenreuter (2015), é a partir de desafios de sustentabilidade que os indivíduos se unem em prol de gerir transições para sustentabilidade, as quais são permeadas por processos de aprendizagem que envolvem obstáculos a serem enfrentados. Neste cenário, ao passo que a IES consegue caminhar em direção a uma gestão de transições (LOORBACH; ROTMANS, 2006), ainda que as transições para sustentabilidade sejam processos complexos, a mesma passará a refletir

positivamente em seu contexto, avançando, ao longo do tempo entre as escalas e níveis da perspectiva multinível (GEELS, 2011).

Alicerçado ao exposto por Geels (2011), a perspectiva multinível fornece maior enfoque nos grupos envolvidos, bem como nas estratégias, recursos e interações ocorridas entre estes, em busca de mudanças sustentáveis. Loorbach e Rotmans (2006) mencionam que a gestão de transição para sustentabilidade envolve três mecanismos, nos quais o aspecto relacionado a instituição revela uma fonte para a criação de novos modelos, agendas e objetivos diferenciados, orientados por processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, busca-se desenvolver formas de influenciar, coordenar e aproximar os indivíduos e suas atividades em prol de mudanças consistentes em um sistema (WIECZOREK, 2017).

A partir deste contexto, emerge a seguinte problemática, norteadora do estudo: *Como ocorre o processo de aprendizagem organizacional para o desenvolvimento da gestão de transição em busca de construir uma Instituição de Ensino Superior Sustentável, com base na aprendizagem transformadora?*

1.2 OBJETIVOS

Esta subseção tem como finalidade apresentar os objetivos geral e específicos que guiam esta tese, com base na questão de pesquisa anteriormente destacada.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo busca propor um *framework* para a compreensão da aprendizagem organizacional em Instituições de Ensino Superior, a fim de apresentar caminhos para uma Instituição de Ensino Superior Sustentável.

1.2.2 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, delimitou-se cinco objetivos específicos, os quais residem em:

- Investigar quais Instituições de Ensino Superior pertencentes ao *Ui GreenMetric* e ao *Principles for Responsible Management Education* são referência em sustentabilidade em termos de ensino, pesquisa, extensão e gestão;

- Compreender o entendimento de sustentabilidade para as Instituições de Ensino Superior;
- Identificar os facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem das Instituições de Ensino Superior;
- Analisar como ocorre a gestão de transição para sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior;
- Identificar em qual nível da gestão de transição encontram-se as Instituições de Ensino Superior que buscam ser referência em sustentabilidade.

1.3 JUSTIFICATIVA

Apesar do esforço das IES em modificarem a sua postura por uma mais ativa e consciente, orientada para a sustentabilidade, existe a necessidade de um aprofundamento em pesquisas, especialmente ao que compete aliar a sustentabilidade e propor modelos que podem ser replicados e reformulados por outras instituições (BERCHIN; DUTRA; GUERRA, 2021). As pesquisas sobre mudanças para uma IES direcionada à sustentabilidade são incipientes e há aspectos que se destacam e não foram investigados, como o desenvolvimento profissional, aprendizagem organizacional, processos de mudança e liderança (CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020).

Garlet et al. (2020) comentam que é preciso maior disseminação de informações e pesquisas relativas à sustentabilidade para toda a sociedade, com a intenção de instigar o desenvolvimento de práticas mais conscientes. Aliado a isso, Cebrián, Grace e Humphris (2020) acrescentam que diversos estudos têm sido desenvolvidos a fim de criar modelos de instituições sustentáveis. Um exemplo consoante a isso é o Modelo I3E desenvolvido por Cebrián (2016), que pretende desenvolver um modelo de gestão voltado para a sustentabilidade dentro das IES.

Dentre os pontos que se destacam nos modelos existe a necessidade de que a IES fomente a inter e a transdisciplinaridade, vincule o ensino, a pesquisa e a extensão, isto é, trate a busca pela EPS enquanto aspecto relevante, bem como estimule a sustentabilidade sob uma visão holística no campus como um objetivo de todos os envolvidos no ambiente universitário. Entretanto, tais modelos são proposições teóricas, as quais não foram evidenciadas em estudos empíricos, gerando, portanto, um *gap* para pesquisas futuras (CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020).

Salienta-se que existem diversos estudos procuram comprovar as práticas sustentáveis das IES, principalmente vinculadas a cursos específicos (FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011; MANNES et al. 2018; MELO; BRUNSTEIN, 2014). Isso denota que um olhar rigoroso e amplo se torna necessário, pois caso a realidade fosse promissora, o contexto atual seria diferente (CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; LATTU; CAI, 2020; LOZANO et al., 2015; MENON; SURESH, 2020; RIBEIRO et al., 2018; SAMMALISTO; LINDHQVIST, 2008; STEPHENS; GRAHAM, 2010, WAMSLER, 2020), e não representaria ações tão dispersas.

Noy (2017) traz à pauta o desafio das IES desenvolverem sistemas flexíveis para os professores, em busca de que se facilite a aprendizagem interdisciplinar em prol de capacitar os alunos. Nesta perspectiva, Cebrián, Grace e Humphris (2020) e Palma (2015), elucidam que as IES podem ser um *locus* potencial para transformações positivas, uma vez que é o espaço de aprendizagem contínua nas mais diversas áreas do conhecimento. Para que tal posicionamento se efetive, é preciso que as instituições promovam um espaço mais subjetivo crítico, aberto à interdisciplinaridade (CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; LOTZ-SISITKA et al., 2015; MICHEL et al., 2020; PALMA, 2015). Complementar a isso, Stephens e Graham (2010) mencionam a relevância de se investigar a gestão de transição em espaços de ensino em virtude da possibilidade de compreender a mudança organizacional e social acarretada por meio da transição.

Alicerçado ao entendimento de Stephens e Graham (2010), as IES possuem como proposta principal o ensino, porém não parecem estar em busca de aprender, dado que as ações relativas à sustentabilidade promovem mudanças lentas e gradativas. Desse modo, com base na incorporação de uma aprendizagem transformadora, o ambiente de aprendizagem teria a possibilidade de liberar todo o seu potencial transformador na íntegra (LARSSON; HOLMBERG, 2017). De acordo com Goyal e Howlett (2020), os atores são responsáveis pela aprendizagem, o que é necessário para que se consiga promover mudanças sociotécnicas, uma vez que aprender fornece subsídios para se entender e influenciar as transições para sustentabilidade. Contudo, estudos têm apresentado dificuldade em trabalhar ambas as abordagens - aprendizagem e transições - em prol de compreender a trajetória das transições (GOYAL; HOWLETT, 2020).

Com a intenção de encontrar estudos orientados à aprendizagem transformadora e transição para sustentabilidade, evidenciou-se através da plataforma *Web of Science* vinte artigos, os quais em sua maioria não trabalham de modo conjunto as abordagens, dando maior enfoque a uma ou outra, mas não ambas. O estudo mais próximo ao que se pretende desenvolver nesta pesquisa é o de Aoytes e Barth (2020), que trabalham com a perspectiva de transição para sustentabilidade sob a escala de nicho (microescala) e a aprendizagem transformadora. Entretanto, os autores utilizam enquanto base para compreender a aprendizagem os estudos de Mezirow (ABOYTES; BARTH, 2020), direcionando o estudo para um olhar diferente do que foi seguido neste estudo.

Há também a pesquisa de Radinger-Peer e Pflitsch (2017), que trabalham o ensino, a pesquisa e a extensão sob o olhar da transição para sustentabilidade. Isso sugere a importância desta tese, pois não há enfoque em uma das escalas da perspectiva multinível. Assim, a proposta é compreender em qual nível as instituições encontram-se e como ocorre a gestão de transição para sustentabilidade, com base nos processos de aprendizagem organizacional e suas dificuldades, à luz da aprendizagem transformadora.

Em adicional a isso, foram encontrados estudos relativos à aprendizagem transformadora e EPS com enfoque em alunos (HOWLETT; FERREIRA; BLOMFIELD, 2016; WINTER et al., 2015), professores (FERIVER, 2016), grade curricular (IYER-RANIGA; ANDAMON, 2016) e cursos (BRUNNQUELL; BRUNSTEIN; JAIME, 2015). Além do mais, consoante Trevisan et al. (2022), as áreas que mais se destacam com esse viés de pesquisa são a educação, ciências ambientais/ecologia e tecnologia, de modo que existem estudos nas ciências sociais, economia e administração pública, mas o número é reduzido.

Percebeu-se também, que pesquisadores têm se debruçado para estudar sobre a EPS sob o enfoque dos alunos (EAMES; BARKER; SCARFF, 2018; HIRST, 2019; MICHEL, 2020b; NOY, 2017), ou relacionar a abordagem com os objetivos da Agenda 2030, com ênfase ao ODS 4 que versa sobre a educação de qualidade (GIANGRANDE et al., 2019). Ademais, Trevisan et al. (2022) reforçam a relevância de se investigar temas como aprendizagem transformadora e EPS de modo a contribuir com o avanço nas pesquisas relacionadas à Agenda 2030, pontuando o *gap* existente quando o assunto é visualizar a gestão e a EPS sob um olhar de aprendizagem transformadora, abrindo espaço para o desenvolvimento de proposições que propiciem esse olhar sustentável.

Em complemento, Aoytes e Barth (2020) destacam em seu estudo a relevância de pesquisas que abarquem a sustentabilidade e a aprendizagem no contexto da

aprendizagem transformadora, a fim de melhor compreendê-la, especialmente no escopo de IES (BERCHIN; DUTRA; GUERRA, 2021). Nesta conjuntura, considera-se que a vertente de aprendizagem pode ser utilizada como um catalizador de transformações sociais direcionadas a sustentabilidade (ABOYTES; BARTH, 2020).

A partir disso, argumenta-se que enquanto contribuição teórica este estudo avança ao propor um modelo de IES Sustentável, uma vez que se trabalha o Modelo I3E como meio de se refletir uma EPS elencando de modo integrado o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão das IES, a fim de ultrapassar o entendimento de esverdeamento do campus, sendo este contexto uma lacuna que Berchin, Dutra e Guerra (2021) elucidam em seu estudo. Pretende-se assim, emergir com um conceito mais consistente de IES que seja pautada sob o viés da sustentabilidade, contemplando em seus processos centrais a vertente de sustentabilidade como um resultado do processo de aprendizagem organizacional.

Isto posto, se fará uso da abordagem de transições para sustentabilidade em conjunto com a aprendizagem transformadora, usando a última como base para a primeira, o que avança teoricamente, pois os estudos geralmente trabalham as temáticas de modo separado ou aprofundam alguma em específico. Bem como Roysen e Cruz (2020) comentam, a transição para sustentabilidade é uma abordagem a ser explorada, a qual cria pontes em diversas disciplinas, tais como administração, ciências tecnológicas e sociais, abrindo espaço para aprofundamentos e possibilidades de novas pesquisas.

Köhler et al. (2019) reforça que reside nos desafios de sustentabilidade a principal justificativa para a urgência das pesquisas em transição. Argumenta-se isso em virtude da necessidade de mudanças nos setores da sociedade em geral. Existe um cenário a ser explorado pelas transições, o qual precisa de retornos urgentes e pode ser otimizado por meio de dinâmicas diferenciadas a partir da transição para sustentabilidade (KÖHLER et al., 2019).

Do ponto de vista prático, o estudo abarca uma abordagem da sustentabilidade que foge do entendimento gerencial, em virtude de que compreende que os três pilares basilares envolvem mais do que o social, ambiental e econômico, mas a criação de uma reorientação de se perceber o mundo, agindo enquanto indivíduos conscientes. Para isso, se faz uso da aprendizagem transformadora como fonte de analisar em qual nível de aprendizagem organizacional residem as IES. Tal abordagem carrega o entendimento de que uma aprendizagem transformadora se trata de uma mudança de consciência que se faz necessária a cada dia, na medida que os indivíduos perpetuam caminhos

individualistas sem perceber que a sustentabilidade é mais do que o viés ambiental, mas que envolve a sociedade em todos os seus âmbitos.

Diante disso, tais achados podem abrir espaço para novos estudos serem realizados, investigando como ocorre esse avanço e de que modo pode ser aprimorado, além de servir para as instituições enquanto guia de tornarem-se de fato espaços onde haja maior consciência, justiça social, ética e pensamento crítico. Ademais, ao se fazer uso da abordagem de transição para sustentabilidade, é possível visualizar como as IES orientam-se para uma transição, compreendendo como a mesma é gerida e pode ser melhorada. Assim, para uma IES encontrar-se na macroescala (paisagem) é residir em um patamar do ‘tipo ideal’, sendo quase uma utopia na realidade empírica. Contudo, ao se estudar essa abordagem de modo completo, pode-se identificar os obstáculos existentes nesse processo a fim de serem usados para ajuste dentro das instituições, tanto no que se refere ao ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão.

Seguindo essa linha de pensamento, a abordagem da gestão de transição para sustentabilidade é baseada em uma perspectiva multinível, multiescala e multiator, o que demonstra a complexidade existente em se analisar tais pressupostos, especialmente quando se refere a IES, que são carregadas de particularidades. Acerca disso, reforça-se a importância da presente tese, uma vez que reside na investigação de como ocorre a construção para um futuro mais sustentável em tais espaços, através do entendimento de que uma IES Sustentável promove transformações sociais para a sua comunidade.

Vale ressaltar neste meio o estudo de Hussain et al. (2019), que desenvolvem uma proposta de *framework* de universidade com padrões sustentáveis de excelência. Para isso, utilizam sete elementos principais, sendo: qualidade de ensino, cultura de pesquisa, construção de capacidade tecnológica, acessibilidade, envolvimento da comunidade, internacionalização e meio ambiente. Os pesquisadores fazem uso da vertente de sustentabilidade sob o olhar do *triple bottom line* e trabalham os aspectos mencionados considerando que devem ser a base para se formular estratégias, políticas e planos de ação, considerando as características de cada domínio (HUSSAIN et al., 2019).

Ademais, Martão e Demajorovic (2019) estudam como as universidades podem integrar a sustentabilidade no planejamento de suas estratégias organizacionais e encontram, a partir disso, a carência de um modelo que trabalhe a sustentabilidade de modo que se possa visualizá-la integrando o todo, o que dificulta o processo de aprendizagem tornando-o fragmentado. Diante disso, os autores salientam a necessidade

de uma construção colaborativa nos setores da instituição, a fim de desmistificar essa cultura de ações dispersas (MARTÃO; DEMAJOROVIC, 2019).

Frente a isso, nesta pesquisa pretende-se desenvolver um *framework* de IES Sustentável sob um olhar mais abrangente, uma vez que se propõe identificar os tipos de instituições que tem sustentabilidade em sua gestão, ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, se ampliará estudos que inserem a questão da sustentabilidade na gestão de apoio da IES. Além disso, ao mapear o processo de aprendizagem subjacente a adoção de preocupações relativas à sustentabilidade, será possível identificar as características que envolvem esse processo, bem como as particularidades das instituições, gerando contribuições gerenciais que podem ser aplicadas e replicadas no meio organizacional.

À vista disso, o estudo contribui ao investigar em qual estágio de gestão de transição para sustentabilidade residem as IES, identificando quais elementos constituem ultrapassar determinado nível de aprendizagem, e descrevendo com exemplos práticos como está inserido no meio gerencial a sustentabilidade de modo que transcende a base curricular e ações básicas do campus. Portanto, a pesquisa busca contribuir ao explicar sobre porque determinadas IES conseguiram ou não avançar em um processo de aprendizagem organizacional, com vistas a construir uma IES Sustentável.

Enquanto contribuição social, a presente tese está envolvida no entendimento da necessidade da construção de IES sustentáveis, a fim de compreender como se dá o processo de aprendizagem, identificando facilitadores e inibidores que fazem parte do percurso institucional. Para isso, traz-se a pauta a Agenda 2030 da ONU que foi desenvolvida pela cúpula de países que almejam um futuro promissor, isto é, sustentável. A referida agenda é baseada em 17 ODS, os quais são reforçados com 169 metas (ODS, 2016). No que concerne a este estudo, pretende-se contribuir ao destacar a relevância da sustentabilidade também em espaços de ensino, entendendo estes enquanto a mola propulsora para que se consiga trazer perante toda a sociedade a importância do tema e seu impacto nas mais diversas esferas, sejam elas ambientais, sociais e/ou econômicas. Com base no exposto, desenvolveu-se o Quadro 1, no qual expõem-se as principais justificativas concernentes a presente tese.

Quadro 1 – Síntese da relevância teórica, prática e social da tese

(continua)

ENQUADRAMENTO	JUSTIFICATIVA
Teórico	<p>Argumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe a necessidade de um aprofundamento em pesquisas, especialmente ao que compete aliar a sustentabilidade e propor modelos que podem ser replicados e reformulados por outras instituições (BERCHIN; DUTRA; GUERRA, 2021). • O modo de pesquisa sobre as mudanças para uma IES direcionada a sustentabilidade é incipiente e há aspectos que se destacam e não foram investigados, como o desenvolvimento profissional, aprendizagem organizacional, processos de mudança e liderança (CEBRIÁN, GRACE, HUMPHRIS, 2020). • Diversos estudos procuram comprovar as práticas sustentáveis das IES, principalmente vinculadas a cursos específicos (FIGUEIRÓ, DA SILVA, PHILERENO, 2019; GONÇALVES-DIAS, HERRERA, CRUZ, 2013; JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011; MANNES et al. 2018; MELO, BRUNSTEIN, 2014), o que denota que um olhar rigoroso e amplo se torna necessário, pois caso a realidade fosse promissora, o contexto atual não representaria ações tão dispersas (CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN, GRACE, HUMPHRIS, 2020; FIGUEIRÓ, DA SILVA, PHILERENO, 2019; LATTU, CAI, 2020; LOZANO et al., 2015; MENON, SURESH, 2020; RIBEIRO et al., 2018; SAMMALISTO, LINDHQVIST, 2008; STEPHENS, GRAHAM, 2010, WAMSLER, 2020). <p>Contribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor um modelo de IES Sustentável, uma vez que se trabalha o Modelo I3E como meio de se refletir uma EPS elencando de modo integrado o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão das IES, a fim de ultrapassar o entendimento de esverdeamento do campus. • Emergir com um conceito mais consistente de IES que seja pautada sob o viés da sustentabilidade, contemplando em seus processos centrais a vertente de sustentabilidade como um resultado do processo de aprendizagem organizacional. • Utilizar a abordagem de transições para sustentabilidade em conjunto com a aprendizagem transformadora, usando a última como base para a primeira, o que avança teoricamente, pois os estudos geralmente trabalham as temáticas de modo separado ou aprofundam alguma em específico.
Prático	<p>Argumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior disseminação de informações e pesquisas relativas à sustentabilidade para toda a sociedade, a fim de instigar o desenvolvimento de práticas mais conscientes (GARLET et al. (2020). • Esforço das IES perante a inter e a transdisciplinaridade, vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, bem como o estímulo a sustentabilidade enquanto tema estratégico da gestão (CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN, GRACE, HUMPHRIS, 2020; NOY, 2017). • IES devem promover um espaço mais subjetivo crítico, aberto a interdisciplinaridade, sendo o <i>locus</i> potencial para transformações positivas, uma vez que é o espaço de aprendizagem contínua (CEBRIÁN, GRACE, HUMPHRIS, 2020; FIGUEIRÓ, DA SILVA, PHILERENO, 2019; LOTZ-SISITKA et al., 2015; MICHEL et al., 2020; PALMA, 2015).

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 1 – Síntese da relevância teórica, prática e social da tese

(continuação)

ENQUADRAMENTO	JUSTIFICATIVA
<p style="text-align: center;">Prático</p>	<p>Contribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um <i>framework</i> de IES Sustentável sob um olhar mais abrangente, uma vez que se propõe identificar os tipos de instituições que possuem sustentabilidade em sua gestão, ensino, pesquisa e extensão. • Ampliar estudos que inserem a questão da sustentabilidade na gestão de apoio da IES. • Identificar as características que envolvem o processo de aprendizagem, bem como as particularidades das instituições, gerando contribuições gerenciais que podem ser aplicadas e replicadas no meio organizacional. • Investigar em qual estágio de gestão de transição para sustentabilidade residem as IES. • Explanar sobre porque determinadas IES conseguiram ou não avançar em um processo de aprendizagem organizacional, com vistas a construir uma IES Sustentável.
<p style="text-align: center;">Social</p>	<p>Argumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A abordagem da gestão de transição para sustentabilidade é baseada em uma perspectiva multinível, multiescala e multiator, o que demonstra a complexidade existente em se analisar tais pressupostos, ainda mais quando se refere a IES, as quais são carregadas de particularidades. • Investigar como ocorre a construção para um futuro mais sustentável em tais espaços, através do entendimento de que uma IES Sustentável promove transformações sociais para a sua comunidade. <p>Contribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade da construção de IES sustentáveis, a fim de compreender como se dá o processo de aprendizagem, identificando facilitadores e inibidores do processo. • Destacar a pauta da Agenda 2030 ao evidenciar a relevância da sustentabilidade também em espaços de ensino, entendendo estes enquanto a mola propulsora para que se consiga trazer perante toda a sociedade a importância do tema e seu impacto nas mais diversas esferas, sejam elas ambientais, sociais e econômicas.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese está organizada em cinco capítulos, conforme exposto na Figura 1. No primeiro capítulo é apresentado o contexto do estudo, as motivações em desenvolvê-lo, a problemática e os objetivos (geral e específicos) que emergem acerca das temáticas abordadas, bem como a relevância teórica e prática da pesquisa. Em um segundo momento, é desenvolvida a construção teórica que fornece subsídios para o desenvolvimento do estudo, a qual abarca a sustentabilidade sob uma visão holística, a aprendizagem organizacional, a transição para sustentabilidade e a construção de uma Instituição de Ensino Superior Sustentável. No terceiro capítulo é apresentado o percurso metodológico, no qual se explana sobre as escolhas realizadas para desenvolver o estudo, a unidade de análise e os objetos estudados, as técnicas de coleta e análise de dados, o desenho de pesquisa, bem como os princípios éticos e qualidade da pesquisa que regem essa tese. No quarto capítulo é exposto o contexto das Instituições de Ensino Superior e os desafios de uma construção sustentável, em que se apresenta uma análise individual dos casos com foco na gestão sustentável e os facilitadores e inibidores da aprendizagem organizacional e, posteriormente, desenvolve-se o caminho para a transformação e a matriz de análise, com um panorama geral dos casos. Por fim, no quinto capítulo são evidenciadas as considerações finais da presente tese, em que se retoma os passos iniciais a fim de demonstrar o alcance do objetivo proposto, bem destacam-se as emergências, descobertas, limitações e agenda de pesquisa com sugestões para estudos futuros.

Figura 1 – Estrutura da tese



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

CAPÍTULO 2

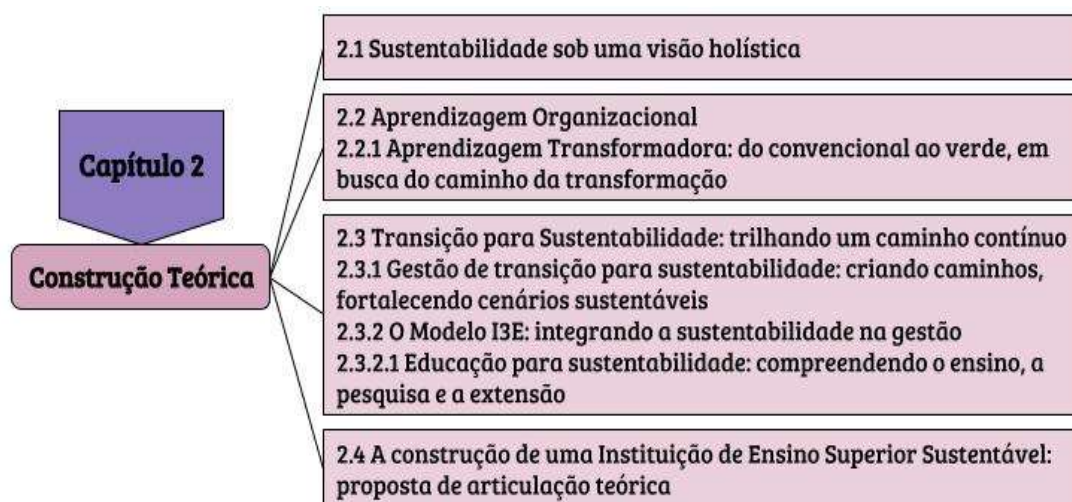
*“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens,
mas em ter novos olhos”.*

Marcel Proust

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA

A construção teórica desta tese está organizada em quatro partes, conforme será apresentado na Figura 2. Na primeira parte discute-se sobre os conceitos de sustentabilidade, direcionando a perspectiva para uma visão holística. Na segunda parte explana-se sobre a aprendizagem organizacional e os obstáculos existentes neste processo, com enfoque na aprendizagem transformadora, a fim de integrar a mesma ao contexto das IES. Em um terceiro momento é abordada a transição para sustentabilidade, com ênfase na gestão de transição, explorando o Modelo I3E e a educação para sustentabilidade a partir deste. Finalmente, no quarto momento é desenvolvida uma articulação teórica entre as abordagens do estudo e construída uma proposta de *framework* para o modelo de Instituição de Ensino Superior Sustentável.

Figura 2 – Estrutura da construção teórica



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

2.1 SUSTENTABILIDADE SOB UMA VISÃO HOLÍSTICA

Em decorrência da instabilidade global, espaço em que os desafios surgem constantemente, a sustentabilidade tem ganhado maior respaldo ao longo do tempo, a qual é compreendida enquanto uma forma de oportunizar qualidade de vida tanto para as gerações atuais quanto para as futuras (CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; FARIAS; COELHO; COLEHO, 2019; GARLET et al., 2020; GLAVIČ; LUKAMN, 2007; STEPHENS et al., 2008). Tal enunciado é exposto à considerável período, sendo inicialmente destacado no Relatório Brundtland, no ano de 1987 (LOZANO et al., 2013).

Entretanto, ainda que a abordagem da sustentabilidade não seja nova é emergente, pois o interesse em estudar temáticas sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável continuam sendo a pauta de diversos eventos acadêmicos, como exemplo do *3rd World Symposium on Sustainability Science and Research*, realizado em abril de 2021. Sob uma retomada histórica, é possível destacar que foi a partir de meados de 1960 e 1980 que se passou a despertar maior interesse em questões relativas ao meio ambiente, ora tratadas enquanto desenvolvimento sustentável, ora como sustentabilidade, em vista dos reflexos ocasionados após a revolução industrial. Diante disso, a ONU criou um ciclo de conferências em prol da união de países, criando pautas e objetivos a serem discutidos e promovidos para um planeta melhor (VIEIRA, 2012).

Conforme Barbieri e Silva (2011), a ONU desenvolveu a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1946, a qual posteriormente, em 1968, desenvolveu o ‘Programa Homem e Biosfera’, que buscava evidenciar o entrelaçamento existente entre ambos e a necessidade de harmonia, sendo, para alguns estudiosos o primeiro movimento em direção ao desenvolvimento sustentável e a educação ambiental.

De acordo com Lozano et al. (2013), foi a partir de 1987 que o interesse em declarações relativas ao meio ambiente de fato se tornou mais consistente no cenário global. Em seu estudo, os autores destacam um histórico das iniciativas promovidas na sociedade tanto na educação básica quanto na educação superior para promover o desenvolvimento sustentável, considerando o período de 1972 até 2009, totalizando 24 eventos direcionados a temática (LOZANO et al., 2013). Pontua-se que nesta tese não se pretende esgotar a discussão sobre tais conferências e cartas, uma vez que o enfoque reside em destacar as mais conhecidas e relevantes, tais como as expostas no Quadro 2.

Quadro 2 – Principais conferências, relatórios e objetivos mundiais sobre o desenvolvimento sustentável

ANO	CONFERÊNCIA/RELATÓRIO/OBJETIVOS
1972	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo.
1987	Relatório Brundtland, baseado no tema Nosso Futuro Comum, desenvolvido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas.
1992	Relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro.
2000	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, desenvolvidos pela Cúpula do Milênio das Nações Unidas.
2002	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada em Joanesburgo.
2012	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio+20, realizada no Rio de Janeiro.
2015	Agenda 2030: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, desenvolvida pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023) com base em Barbieri e Silva (2011), Lozano et al. (2013) e ODS (2016).

Torna-se evidente que diversos esforços têm sido desempenhados em prol do meio ambiente, considerando que os recentemente elencados representam minimamente as ações que já foram desenvolvidas. Ainda sobre isso, Sonetti, Brown e Naboni (2019) elucidam que a Agenda 2030, ao contrário dos outros pactos globais, visa desmistificar o conceito de sustentabilidade, uma vez que trata a mesma de modo mais abrangente, tornando como centro da concretização de uma nova sociedade os indivíduos, mais voltada, portanto, a aspectos comportamentais.

Ressalta-se, neste cenário, a ausência de um conceito definido da abordagem, pois há muitas definições e perspectivas, o que gera certa controversa de qual entendimento é de fato o correto (BRANDI; THOMASSEN, 2020; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; GEELS, 2011; GLAVIČ; LUKAMN, 2007; MUNASINGHE, 2002, 2019; ROBINSON, 2004). Isto posto, há um extenso debate entre o uso da expressão sustentabilidade e/ou desenvolvimento sustentável. Robinson (2004) defende a ideia de sustentabilidade, uma vez que a mesma fortalece a ideia de integração, envolve a comunidade, além de ser mais orientada para ações práticas do que o desenvolvimento sustentável. Diante disso, enquanto a sustentabilidade preocupa-se com a transformação de valores e atitudes conscientes, o desenvolvimento sustentável pauta-se em meios de maior crescimento. Argumenta-se que nesse estudo não se pretende estender a discussão a respeito dos termos, então para a finalidade do estudo a nomenclatura utilizada será sustentabilidade.

Michel (2020a) entende que a sustentabilidade deve ser guiada pelo conceito de que os indivíduos precisam ser sujeitos conscientes de suas ações, em vista de refletir impactos positivos para a coletividade tanto no presente quanto no futuro, indo contra um viés individualista. Nesta perspectiva, Munasinghe (2002, 2019) aponta que a sustentabilidade congrega em seu propósito uma base de conhecimento mais ampla e variada, a fim de dar suporte a um desenvolvimento mais sustentável. Conforme o autor, a busca pela transição da sustentabilidade deverá se concretizar por meio de um esforço transdisciplinar, no sentido de unir diversas ciências, isto é, áreas do conhecimento, para que se desenvolva uma análise e promova soluções passíveis de se efetivar. Mais do que identificar práticas de insustentabilidade, tem-se pretendido analisar ações positivas dos indivíduos, como seres cooperativos e altruístas, por exemplo (MUNASINGHE, 2002, 2019). Brandi e Thomassen (2020) revelam ainda, que se ultrapassa o desempenho econômico e o ambiente organizacional, e caminha-se em direção a um olhar integrado e holístico.

De acordo com Munasinghe (2002, 2019), aspectos ambientais, sociais e econômicos são relevantes para se entender a sustentabilidade, os quais carregam objetivos direcionadores para um desenvolvimento mais sustentável. O aspecto ambiental abrange a sobrevivência dos sistemas ecológicos, a capacidade de se adaptar frente as transformações do ambiente, reagindo de forma resiliente e minimizando a poluição. Já o viés social almeja reduzir a vulnerabilidade, fomentar a educação em prol de maior capital humano, fortalecer valores sociais, preservar a diversidade cultural e promover a equidade, a inclusão e o empoderamento.

Em relação ao elemento econômico, busca-se maximizar o fluxo de renda, em vista de que haja produção e alocação de recursos de modo consciente para que o seu uso seja também maximizado. Pretende-se que haja crescimento, eficiência e estabilidade econômica. Assim, o objetivo é melhorar o sistema social como um todo, não o percebendo enquanto algo estático que ficará perfeitamente alocado, mas uma construção ativa que precisa ser otimizada a fim de preparar-se para as constantes transformações (MUNASINGHE, 2002, 2019).

Robinson (2004) corrobora e complementa que a sustentabilidade está atrelada a estes três aspectos, os quais estão ligados e devem ser integrados em prol de uma perspectiva promissora a longo prazo, sempre considerando que é um sistema complexo que se modifica. Para o autor, a sustentabilidade é mais do que um conceito, mas um processo baseado na comunidade, deve-se buscar ações concretas ao invés de conceitos

fechados (ROBINSON, 2004). A robustez da sustentabilidade encontra-se nas contradições que acarreta, no uso de tecnologias e outros meios para debater sobre futuros alternativos e diferenciados. Mais do que um conceito científico, a sustentabilidade tem poder político, oferece e carece da voz crítica dos indivíduos, pois será por meio desta compreensão que se desenvolverá modos para atingir o escopo social, ambiental e econômico, de forma a suprir as necessidades do presente sem comprometer as futuras gerações (ROBINSON, 2004).

Aliado a isso, Munasinghe (2002, 2019) adiciona que em virtude da complexidade do sistema, por hora a melhor alternativa seria tratar os três aspectos de forma conjunta, construindo caminhos resilientes e consistentes que comportem certa estabilidade. Esse entendimento poderia modificar a visão dos gestores ao tomarem decisões, os quais passariam a considerar tais elementos relevantes quando em conjunto. Dessa forma, a sustentabilidade pode fornecer soluções práticas em vista de se criar um contexto em direção a um desenvolvimento promissor.

Ainda que esteja fora do escopo desta tese, vale ressaltar o entendimento de sustentabilidade para Elkington (2012), o qual é comumente discutido na literatura e tem um viés mais empresarial enquanto meio de manter o negócio ativo, com ações dispersas e mensuráveis. Para o autor supracitado, a sustentabilidade é alicerçada em pilares bem definidos que dão forma a mesma e devem ser almejados pelas empresas, sendo um desenvolvimento social justo, ambientalmente correto e viável, nomeado como *triple bottom line*, o qual trabalha a ideia de *people* (pessoas – viés social), *planet* (planeta – viés ambiental) e *profit* (lucro – viés econômico) (ELKINGTON, 2012).

O viés social refere-se ao desenvolvimento de questão sociais, éticas e políticas, em que a transição para tal ênfase se torna o fracasso ou sucesso da sustentabilidade. Emerge, neste escopo, o capital humano, que deve ser fomentado por meio de saúde, educação, treinamento e desenvolvimento de grupos formados pela união, igualdade e confiança; a auditoria social, em vista de haver maior flexibilidade para os colaboradores; e a contabilidade social, a fim de demonstrar impactos tanto internos quanto externos, como reduzir e flexibilizar horas de trabalho, bem como contribuir contra a pobreza e o desemprego (ELKINGTON, 2012).

Já o escopo ambiental versa sobre o desafio de seguir uma agenda de sustentabilidade, em que os gestores precisam integrar objetivos e ofertar produtos e serviços que satisfaçam necessidades, mas que não prejudiquem a curto ou longo prazo a natureza. São trazidas à pauta questões sobre a pressão de ambientalistas, campanhas da

mídia, incorporação da sustentabilidade na contabilidade (como avaliações, desempenho e custos), apresentação de indicadores e relatórios de sustentabilidade (cumprir as normas para adquirir as certificações - *International Organization for Standardization (ISO)*), e auditorias. Finalmente, o pilar econômico ultrapassa o lucro, pois vislumbra o quanto os custos são competitivos, qual a sustentabilidade empresarial ao longo do tempo, até quando os colaboradores permanecerão na organização (os compreendendo enquanto capital humano), bem como dispendem atenção para os relatórios de desempenho, indicadores e auditorias internas e externas (ELKINGTON, 2012).

Em contraponto, seguindo a linha de sustentabilidade defendida no estudo, a qual vai ao encontro de Munasinghe (2002, 2019) e Robinson (2004), entende-se que a sustentabilidade se encontra em um estado que não basta otimizar, é preciso transformar (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017; LOTZ-SISITKA et al., 2015). Ancorado a Brandi e Thomassen (2020, p. 2), “a sustentabilidade abrange, em uma perspectiva prática, as inter-relações entre os sistemas sociais e ecológicos, destacando assim o fenômeno como um caldeirão de diferentes - às vezes opostas – lógicas”. A seguir expõem-se a Figura 3, na qual se destaca o entendimento defendido neste estudo acerca da sustentabilidade.

Figura 3 – Pilares da sustentabilidade



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023) com base em Munasinghe (2002, 2019) e Robinson (2004).

Pretende-se ressaltar que mais do que um viés ambiental, social e econômico, a sustentabilidade deve ser pautada sob o prisma de inter-relação destes elementos. Assim, é possível seguir rumo a uma construção social diferente, que oferece espaço para a complexidade entre os pilares e abre espaço para a busca da justiça social, equidade, preservação do meio ambiente, direitos étnicos raciais e crescimento de modo parcial da sociedade, por exemplo.

Diante disso, a sustentabilidade deve ser tratada de modo transdisciplinar, abrindo espaço para a voz ativa e crítica dos indivíduos, que por meio de oposições (concepções dadas enquanto a verdade), podem encontrar novas formas de conduzir a sociedade, utilizando de modo consciente os seus recursos, pautando-se em valores sociais e gerando estabilidade econômica. Isto posto, parte-se de uma lógica de transformação entre indivíduos, a qual abarca questões sociais, econômicas e ambientais como integradas, para que se consiga um desenvolvimento mais sustentável nos três âmbitos, considerando tanto o presente quanto o futuro.

Corroborando a tais argumentos, Stephens et al. (2008) complementam que os desafios da sustentabilidade são entendidos enquanto três mudanças, quais sejam: ambiental, social e técnica. Os autores dissertam sobre os impactos ambientais negativos que vem ocorrendo a mais de 200 anos, e que nos últimos 50 anos tiveram um crescimento acelerado, ocasionando alarmantes reflexos através da poluição da água, do ar, bem como o desmatamento, por exemplo. Tal contexto é caracterizado por ações que vão contra aos princípios da sustentabilidade, que tomam forma desde o advento da industrialização (STEPHEN et al., 2008).

Relativo as questões sociais, sobressaem-se os problemas que abarcam à injustiça social e desigualdade, dado que se prolifera um cenário complexo e dinâmico das relações através das tecnologias de comunicação e globalização. Neste meio, a tecnologia se faz presente tanto de modo negativo, posto que a maneira com que tem sido utilizada gerou mudanças ambientais irreversíveis, mas como uma possibilidade, sendo o meio de se criar formas mais sustentáveis para viver (STEPHEN et al., 2008). Isto posto, a sustentabilidade trata de suportar, sustentar e persistir, pois à medida que o sistema se transforma positivamente, a sustentabilidade ganha força, destacando a necessidade de uma transição em direção a sustentabilidade em prol de estilos, práticas e comportamentos sustentáveis.

Assim, a sustentabilidade engloba a interdisciplinaridade, abrindo espaço para o conhecimento e ação, a qual carece de sujeitos críticos que consigam lidar com os desafios

dispostos na sociedade (STEPHENS et al., 2008). Seguindo essa linha de pensamento, Sonetti, Brown e Naboni (2019) trazem a ideia de sustentabilidade regenerativa e destacam a possibilidade de integrar dentro das IES quatro ODS da Agenda 2030, os quais seriam mais propensos a serem desenvolvidos, sendo: quarto, décimo segundo, décimo terceiro e décimo sétimo ODS, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 mais propensos a serem desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior

ODS	AÇÃO PRÁTICA
ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos	Modificar a postura de que ações individuais geram pouco resultado desenvolvendo a oferta de cursos para alunos e funcionários das IES, guiando-os em direção a comportamentos mais sustentáveis.
ODS 12: Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis	Ainda que haja diversas restrições, os indivíduos, por vezes, tomam as decisões que mais lhes convêm, indo contra ao orientado. Neste meio, as IES podem criar barreiras que ‘induzam’ os indivíduos a permanecerem em um caminho mais sustentável, preservando comportamentos conscientes.
ODS 13: Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos	É possível engajar os indivíduos dentro das IES de diversas formas, seja através de projetos voltados a questões sustentáveis sociais e/ou econômicas, ou ações em vista de desenvolverem maior consciência sobre o descarte de resíduos, materiais eletrônicos, entre outras pautas.
ODS 17: Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável	As IES podem utilizar a sua relevância social para reivindicar a flexibilidade de compras de produtos sustentáveis com governos e demais fornecedores, destacando o reflexo de suas ações perante toda a sociedade.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023) com base em Sonetti, Brown e Naboni (2019).

Portanto, existe um considerável esforço por parte das instituições com o intuito de integrar a sustentabilidade em seu sistema, principalmente no que concerne a gestão e o currículo acadêmico (CEBRIÁN, 2020; MENON; SURESH, 2020). De acordo com Cebrián (2020), este interesse tem sido disseminado com base em declarações nacionais e internacionais, sendo assinado por inúmeras IES. Nesta perspectiva, há ações e práticas por parte das IES em desenvolver um olhar em prol da sustentabilidade, as quais devem ser fortalecidas através da aprendizagem organizacional, construindo ao longo do tempo uma mudança na postura que seja mais crítica e holística. Para tanto, na próxima subseção debruça-se sobre a aprendizagem organizacional, enfatizando os princípios basilares da aprendizagem transformadora, uma vez que se considera a mesma relevante quando o interesse reside em um direcionamento sustentável (STERLING, 2010).

2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A aprendizagem organizacional vem sendo trabalhada à muitos anos, possuindo raízes na literatura internacional com o estudo de Cyert e March em 1963, baseado na ideia de que a organização poderia aprender e, posteriormente, sendo trabalhada por Argyris e Schon, em 1978, a partir do entendimento de que existem organizações com e sem capacidade em aprender (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011). Antonello e Godoy (2009, 2010), Easterby-Smith e Lyles (2011) e De Souza (2004), destacam que a aprendizagem organizacional teve maior respaldo a partir dos anos 80 e 90, ainda que antes já estivesse sendo trabalhada por diversos estudiosos, a qual foi abordada na teoria econômica, de recursos humanos, marketing, tecnologia da informação (TI) e nos estudos organizacionais.

Conforme Easterby-Smith e Lyles (2011), a aprendizagem organizacional consagrou o seu espaço, uma vez que houve a compreensão de que as organizações têm conhecimento, o que ocorre ao longo do tempo. No Brasil, a abordagem tem despertado maior interesse a cada ano, principalmente após o desenvolvimento do livro *Aprendizagem Organizacional no Brasil*, de Antonello e Godoy em 2011.

Diversas lentes teóricas são utilizadas para compreender a aprendizagem dentro do contexto organizacional, sendo pertinente destacar sete perspectivas: Psicológica, com ênfase comportamental, de construção social e psicologia aplicada; Sociológica; Antropológica; Ciência Política; Histórica; Econômica e; Ciência da Administração, com destaque no viés cognitivo e do conhecimento, tomada de decisão organizacional e da adaptação, teoria de sistemas, cultural, aprendizagem na ação e da estratégia/gerencial (ANTONELLO; GODOY, 2010; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). Em síntese, Brandi e Thomassen (2020) destacam que há um vasto campo, o qual é composto por perspectivas comportamentais, cognitivas e baseadas em prática.

De acordo com Easterby-Smith e Lyles (2011), Leite e De Aquino (2008) e Rossato (2017), Tsang, em 1997, articulou as suas ideias sob o entendimento de que há debate até mesmo entre a aprendizagem organizacional e as organizações de aprendizagem, pois a primeira remete a compreensão descritiva de conhecimento organizacional, direcionada ao estudo do processo de aprendizagem dentro ou fora das organizações, e a segunda tem um olhar prescritivo, voltado a gestão do conhecimento, percebendo a organização enquanto um tipo ideal. Assim, bem como argumenta De Souza (2004), o desafio em compreender como promover a aprendizagem organizacional ainda

é investigado pelos pesquisadores, cercando um campo frutífero de estudos rodeados de diferentes perspectivas, com uma mesma finalidade, entender o fenômeno organizacional.

Nesta perspectiva, Antonello e Godoy (2010) salientam que a aprendizagem organizacional se tornou difundida tanto enquanto interesse de pesquisas teóricas, quanto em proposições práticas, dado que as organizações devem ser espaços de aprendizagem para agir frente aos contextos que se deparam. Fiol e Lyles (1985) argumentam que a aprendizagem organizacional envolve o processo de fazer uso do conhecimento como forma de se melhorar as ações. Diante disso, as organizações desenvolvem sistemas de aprendizagem que são transmitidos aos seus membros, o que é carregado em um sistema cognitivo, compartilhado entre todos (FIOL; LYLES, 1985).

Caldeira e Godoy (2011) ressaltam que em virtude das constantes transformações, os indivíduos, ao perceberem dificuldades em conduzir a organização a certos caminhos, fazem uso de seus conhecimentos passados com base em seu presente. Trata-se de um processo de aprendizagem, no qual da adaptação emergem novas possibilidades que são aproveitadas quando existe uma gestão propícia a tal (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Argyris e Schön (1997) propõem um modelo de intervenção pautado em três ciclos, também compreendidos enquanto processos que encadeiam mecanismos que auxiliam a aprendizagem (CALDEIRA; GODOY, 2011), em vista de aumentar a capacidade organizacional de lidar com erros e inconsistências, pois à medida que a organização muda, o ambiente muda (ARGYRIS; SCHÖN, 1997). Neste meio, existem mapas mentais que influenciam o modo de se pensar, planejar e executar ações (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1997). A aprendizagem oscila entre o ciclo simples e o duplo, em que o erro e a incompatibilidade são meios de aprender (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1997).

O *single-loop* (ciclo simples), é baseado na premissa de que se resolve de modo mais satisfatório uma situação com base em seus valores, a fim de atender objetivos sem haver mudança na organização. O interesse é solucionar o problema, ao menos até o momento que algo ocorra para que este surja novamente, assim se faz o desejado. Já o *double-loop* (ciclo duplo) busca contrapor os valores existentes, isto é, o ponto de vista e gerar uma posição mais consistente e preparada de acordo com as informações disponíveis. Dessa forma, os erros seriam comunicados e a sua resolução traria aprendizagem, há transformação dos significados (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Easterby-Smith et al. (2004) pontuam que o *single-loop*, explorado por Argyris (1976), pode ser mantido em organizações em que o ambiente se move lentamente, pois em espaços de transformações, o *double-loop* é mais adequado. Finalmente, o *deutero-learning* (ciclo triplo), trata de refletir sobre contextos anteriores de aprendizagem, identificando o que facilitou ou inibiu o processo, o que é realizado individualmente e posto em prática no processo de aprendizagem organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Fiol e Lyles (1985) vão ao encontro do pensamento de Argyris e Schön (1978), e compreendem que a aprendizagem organizacional ocorre com base no *single-loop* – como uma resposta a um elemento específico, somente o ajustando -, e *double-loop* – enquanto uma transformação na organização, realizando-se novas e complexas relações. Visto isso, Argyris e Schön (1978) elucidam que não existem organizações sem indivíduos e ainda que as organizações aprendam somente a partir destes, a aprendizagem não é somente individual. Abre-se espaço, portanto, para a imersão de novos modelos, em que a organização passa a repensar o seu modo de agir e os valores que preza, ou seja, realiza-se uma retomada do *single-loop*, para o *double-loop*, até chegar ao *deutero-learning*, com a intenção de aprender a aprender (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Nesta perspectiva, os indivíduos são agentes de aprendizagem para que a organização aprenda. No *single-loop* os indivíduos buscam meios para resolver de modo eficaz um problema, no *double-loop* criam formas mais eficazes de atender certa incompatibilidade, e no *deutero-learning* são desenvolvidas novas proposições, há um aprendizado sobre a aprendizagem organizacional, isto é, ocorre um embate entre o comportamento da organização e a sua capacidade em aprender (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Assim, em síntese, Nogueira e Odelius (2015, p. 86) argumentam que

a diferença está na retroalimentação da aprendizagem: no ciclo simples corrige-se o erro detectado e adota-se prática mais efetiva; já no ciclo duplo, a aprendizagem com esse processo de detecção e correção leva à redefinição de padrões internos, de normas de operação e, conseqüentemente, dos níveis de produtividade, alterando os sistemas de referência organizacional.

Em adicional, à medida que o conhecimento dentro da organização é disseminado através das informações, aumenta-se a possibilidade da mesma em aprender (CALDEIRA; GODOY, 2011). De acordo com Caldeira e Godoy (2011, p. 518), “o processo de aprendizagem, por sua vez, pode ser facilitado, ao se proporcionar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento na organização, ou prejudicado, quando há

barreiras à aprendizagem”. Diante disso, existem obstáculos que podem interferir ou até impedir o processo de aprendizagem organizacional (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Ressalta-se que para fins deste estudo, o termo empregado são elementos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem organizacional, uma vez que se entende tais nomenclaturas enquanto meios que podem propiciar a aprendizagem ou não. O que difere do entendimento de condutores e barreiras, as quais tem interferência direta, seja ela positiva ou negativa. Frente a isso, os inibidores que, por vezes, dificultam o processo de aprendizagem organizacional são concentrados em causas e efeitos complexos, os quais ocasionam diversas dúvidas. Contudo, a partir do momento que se consegue superar tais obstáculos, torna-se mais fácil desenvolver o processo de aprendizagem. Dessa forma, os inibidores tratam da ausência de elementos facilitadores para aprender (CALDEIRA; GODOY, 2011). A partir disso, Caldeira e Godoy (2011) desenvolvem uma reflexão acerca dos principais estudiosos de aprendizagem e propõe um quadro para elucidar os elementos que facilitam ou inibem a aprendizagem organizacional, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Aspectos que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional na visão de Caldeira e Godoy (2011)

AUTORES	O QUE FACILITA	O QUE DIFICULTA
Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) Scherer e Tran (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância a erros, sem punição; • Julgamento fundamentado em fatos, acima de interesses políticos; • Igualitarismo na divisão de poder e responsabilidade; • Comprometimento da organização em aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas punitivos rigorosos, intolerantes ao erro; • Crenças e interesses individuais e de grupos específicos (feudos); • Falta de equilíbrio na divisão de poder e responsabilidade; • Falta de motivação dos colaboradores para aprender.
Argyris e Schön (1996); Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001); Cannon e Edmondson (2001); Edmondson (1999, 2002, 2008); Kim (1993); Schein (1993); Starbuck e Hedberg (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Clima favorável à mudança e inovação; • Desconstrução dos modelos mentais vigentes; • Compartilhamento de crenças e percepções; • Visão integrada e sistêmica; • Eficácia do processo de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes defensivas; • Modelos mentais construídos pela experiência; • Dificuldade em desaprender; • Percepções dissonantes entre indivíduos e grupos; • Aprendizagem fragmentada; • Reflexão incompleta; • Processo de comunicação truncado e incompleto.
Fiol e Lyles (1985); Morgan (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas organizacionais flexíveis, que despertem a atenção dos indivíduos para relações de causa e efeito interdepartamentais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas organizacionais centralizadas e departamentais.

Sadler (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes com humildade para reconhecer limites e admitir a necessidade de aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lideranças sábias, liberadas de aprender.
---------------	--	---

Fonte: Caldeira e Godoy (2011, p. 522).

De modo a considerar as evidências de seu estudo, Caldeira e Godoy (2011) salientam que a influência da liderança, uma comunicação de qualidade e o interesse em desenvolver mudanças por parte dos indivíduos, podem ser compreendidos como elementos que facilitam ou inibem a aprendizagem nas organizações. Em complemento, Rossato (2017) identificou o receio de compartilhar informações e perder posição dentro da organização, enquanto indivíduo que detém o controle ancorado pelo conhecimento, como inibidores do processo de aprendizagem.

Ainda sobre isso, Leite e De Aquino (2008) desenvolvem o seu estudo a partir da proposição de nove fatores que podem facilitar ou inibir a aprendizagem organizacional, quais sejam: a disposição em assumir riscos, a baixa indicação de raciocínio defensivo; a descentralização da estrutura organizacional; a baixa resistência à mudança; a detecção e correção de erros; a reorientação de comportamento; e a comunicação fluída.

Sendo assim, enquanto achados de seu estudo, Leite e De Aquino (2008) evidenciam como facilitadores do processo de aprendizagem organizacional a habilidade da organização em distinguir a aprendizagem operacional, no sentido de obter capacidades e desenvolver ações, da aprendizagem conceitual, voltada a capacidade de articular conhecimentos sobre uma experiência de modo teórico. Seguindo essa linha, os autores destacam que a aprendizagem organizacional só consegue ser desenvolvida em ambientes que a propiciem, os quais sejam baseados em confiança, reciprocidade, valores, dignidade, respeito e comprometimento. Dessa forma, inibidores sobressaem-se em aspectos como liderança e comprometimento, no sentido de promover a aprendizagem organizacional (LEITE; DE AQUINO, 2008).

Ademais, Doro (2022) ressalta que o relacionamento, a motivação e a aquisição de competências, bem como o reconhecimento de necessidade de mudança cultural, o sistema de informação eficaz e a situação financeira positiva são aspectos que conduzem a aprendizagem organizacional. Por outro lado, uma cultura opressiva, competição interna, resistência a mudança, estrutura rígida e falha na comunicação interna são elementos que dificultam o processo de aprendizagem (DORO, 2022).

Nesta linha de pensamento, Rossato (2017) pontua que para as organizações conseguirem desenvolver o seu processo de aprendizagem, precisam identificar tais

elementos, a fim de melhor utilizá-los como meio de aprender. Salienta-se aqui, que existem elementos que podem tanto ser facilitadores quanto inibidores do processo de aprendizagem organizacional. O que explica seu impacto positivo ou negativo é a capacidade da organização em envolver os indivíduos para que desenvolvam tais aspectos de modo a criar um espaço construtivo e transformador, considerando suas particularidades. Isto posto, desenvolveu-se o Quadro 5, no qual elencam-se os principais facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem organizacional, a partir da discussão teórica desenvolvida nesta seção.

Quadro 5 – Facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem organizacional

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir a capacidade de agir e articular; • Tolerar erros; • Julgar de modo justo; • Desconstrução de modelos mentais; • Compartilhamento de valores e pensamentos; • Visão holística. • Relacionamento e motivação. • Reconhecimento. • Saúde financeira. • Interesse em aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comprometimento; • Receio em compartilhar informações; • Sistemas rigorosos e punitivos; • Negação de erros; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023) com base em Caldeira e Godoy (2011), Doro (2022), Leite e De Aquino (2008) e Rossato (2017).

Em adicional a isso, identificou-se na literatura que existem elementos que são entendidos tanto como facilitadores quanto inibidores do processo de aprendizagem organizacional, o que varia de acordo com a realidade, ou seja, o contexto no qual ocorrem, o que é demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Elementos que atuam ora como facilitadores, ora como inibidores do processo de aprendizagem organizacional

(continua)

ELEMENTO	QUANDO DIFICULTA	QUANDO FACILITA
<p>Liderança</p>	<p>O líder é dado como um indivíduo que possui alto conhecimento, em que sua percepção é a correta a ser seguida, não havendo necessidade de reflexões ou novas posições (CALDEIRA; GODOY, 2011; SADLER, 2001; ROSSATO, 2017).</p>	<p>Líderes que induzem a equipe à mudança, no sentido de que sua visão não é a única correta e transformações são sempre necessárias (CALDEIRA; GODOY, 2011; SADLER, 2001). Ainda, os líderes devem reconhecer tanto suas competências e limites quanto de seus liderados, abrindo espaço para o conhecimento (LEITE; DE AQUINO, 2008; PHAM; SWIERCZEK, 2006).</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 6 – Elementos que atuam ora como facilitadores, ora como inibidores do processo de aprendizagem organizacional

(continuação)

ELEMENTO	QUANDO DIFICULTA	QUANDO FACILITA
Comunicação	Quando há falta de clareza entre os indivíduos na organização, até mesmo contemplando sua missão, objetivos, valores e estratégias (DORO, 2022). Além disso, a própria falta de interação entre os envolvidos na organização em virtude de cargos distintos (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008).	Processo de comunicação eficaz e fluído, onde todos sejam detentores das informações, havendo um espaço livre e transparente perante a realidade vivenciada (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008).
Mudança	Experiências negativas podem fomentar a resistência à mudança, em que há receio de ver os processos de modo diferente, bem como indivíduos que fomentam a condução do trabalho por meio de rotinas, recusando-se até mesmo a pedir auxílio (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008).	Entender que o novo é importante e que não se deve predominar pensamentos de que é um problema recorrer a ajuda de outros, abrindo mão de certos costumes (LEITE; DE AQUINO, 2008).
Assumir riscos	A intervenção gera insegurança em virtude da represália e opiniões alheias, inibindo a inovação (LEITE; DE AQUINO, 2008).	Espaços em que há abertura para mudança, de modo que não haja propensão a inibir o desenvolvimento e a criação dos indivíduos (LEITE; DE AQUINO, 2008).
Raciocínio defensivo	Há predomínio do ‘certo’, isto é, alguns indivíduos ou grupos não aceitam opiniões e visões contrárias das suas, até mesmo transmitindo responsabilidades a outros (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008).	Avaliar o que é feito no sentido de buscar melhorá-lo, reconhecendo pontos positivos e identificando oportunidades, o que deve ser realizados de modo compartilhado, com o interesse em nível organizacional (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008).
Estrutura organizacional	Espaços em que se prioriza a rigidez dos processos e a departamentalização tendem a impactar negativamente a organização (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009). Entretanto, o excesso de liberdade e igualdade pode interferir no comprometimento dos envolvidos (SCHERER; TRAN, 2001).	Uma vez que é tratada de modo a flexibilizar e descentralizar a tomada de decisão e a aproximação dos interessados, a fim de conhecerem as necessidades do contexto, torna-se um elemento positivo (DORO, 2022; FIOL; LYLES, 1985; LEITE; DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; PHAM; SWIERCZEK, 2006).
Detecção e correção de erros	Dificuldade em dar ênfase ao coletivo em detrimento do resultado individual (LEITE; DE AQUINO, 2008).	Quando conduzida pelos líderes, de modo que são compartilhados os ganhos ou perdas entre todos, é possível promover a interação e discussões sobre percepções atuais e futuras, gerando resultados positivos (LEITE; DE AQUINO, 2008).
Reorientação de comportamento	Envolve a liderança, uma vez que essa deve ser a base para a construção de confiança e objetivos comuns entre todos (LEITE; DE AQUINO, 2008).	À medida que se propaga um espaço de confiança e participação de todos os envolvidos, consegue-se promover mudanças diferenciadas em nível

		organizacional de modo duradouro (LEITE; DE AQUINO, 2008).
--	--	--

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Diante disso, existem elementos comuns que facilitam e/ou inibem o processo de aprendizagem organizacional, os quais devem ser identificados (ROSSATO, 2017), para que a organização consiga desenvolver um aprendizado de *deutero-learning*, aprendendo a aprender a partir da reflexão de tais aspectos, criando assim proposições (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Na próxima seção, aprofunda-se a discussão acerca da aprendizagem organizacional com enfoque na aprendizagem transformadora, apoiada nos estudos de Sterling, que é a base norteadora desta tese. Neste sentido, desenvolve-se subsídios através de uma lente teórica que entende a aprendizagem enquanto atrelada aos desafios de mudança social e sustentabilidade (STERLING, 2011), para analisar o contexto das IES e propor na seção 2.4 um *framework* de IES Sustentável.

2.2.1 Aprendizagem Transformadora: do Instrumental ao Verde, em busca do caminho para a transformação

A aprendizagem transformadora ou também compreendida enquanto aprendizagem transformativa, foi inicialmente abordada por Jack Mezirow, que se dedicou à aprendizagem de adultos no escopo da educação. Para este autor, o interesse residia nas transformações pessoais significativas através de mudanças no quadro de referência dos indivíduos, isto é, reflexão crítica, o que envolve hábitos da mente e ponto de vista individual (MEZIROW, 1978). Baseia-se na experiência, na história do indivíduo e a busca deste em compreender as coisas de modo mais inclusivo e integrador, pois as experiências são aprendidas através do modo como se vê e percebe os outros (MEZIROW, 1978).

Nesta perspectiva, a abordagem desenvolvida por Mezirow (1978) é direcionada a uma mudança individual e não trata propriamente de questões relacionadas à sustentabilidade. O tema da sustentabilidade foi aliado à aprendizagem transformadora posteriormente por outros estudiosos, com destaque para os trabalhos desenvolvidos por Stephen Sterling. Segundo Sterling (2011), é preciso aprender a aprender, pois aprender é também um modo de sobrevivência frente aos desafios globais. Para o autor supracitado, a aprendizagem é um processo no qual ocorre um aprendizado que gera transformações no modo de se ver as coisas, construindo, a partir disso, indivíduos/organizações mais

conscientes de seu papel na sociedade (STERLING, 2010). Visto isso, a aprendizagem transformadora pode ser compreendida tanto em nível individual quanto coletivo e/ou cultural, e parte do pressuposto de que a aprendizagem pode emergir em diferentes níveis de conhecimento (STERLING, 2010).

Lukic (2022) destaca, neste sentido, que não apenas é importante atentar-se para a aprendizagem, mas repensar práticas insustentáveis, investindo em um aprendizado que realmente gere impactos de modo que as organizações transcendam seu propósito na sociedade. Frente a isso, Sterling (2011) pontua que **existem níveis de conhecimento** (Figura 4) que se baseiam em uma visão sistêmica do pensamento, o que substantia a ideia de que existem níveis diferenciados de consciência, os quais envolvem a aprendizagem. Assim, percepções e concepções mais profundas auxiliam na manifestação de ideias imediatas e interferem nos pensamentos e ações cotidianas. Além disso, suposições mais profundas podem não ser examinadas, devido não estarem sendo reconhecidas de modo consciente (STERLING, 2011).

Figura 4 – Níveis de conhecimento



Fonte: Adaptado de Sterling (2011, p. 21).

Diante disso, o pronunciamento de um representante da alta gestão de uma IES é pautado por valores que estão entrelaçados com ideias sobre a instituição, carregando também valores e crenças do próprio indivíduo. Nesta perspectiva, se traz a ideia de que **é possível aprender em diferentes níveis de conhecimento e significado. Por isso a ideia**

de que a aprendizagem transformadora invade o indivíduo de modo profundo, pois influencia os níveis mais imediatos e concretos de conhecimento (STERLING, 2011).

A aprendizagem transformadora envolve o indivíduo de modo profundo, influenciando em seus conhecimentos e percepções, os quais eram dados como corretos e suficientes para compreender o mundo e viver em sociedade (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; MICHEL et al., 2020; STERLING; DAWSON; WARWICK, 2018).

Desta forma, busca não apenas a mudança individual dos sujeitos, mas uma transformação social, na qual haja uma reformulação crítica dos pressupostos dados enquanto universais (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017).

Conforme os estudos de Bateson (2000), há três ordens de aprendizagem, em que na primeira ordem há uma adaptação em relação à uma necessidade imediata gerada pelo ambiente. Na segunda ordem ocorre uma menor probabilidade desta necessidade imediata não ser suprida, pois há uma redução da tentativa e erro em relação a primeira ordem. Assim, na terceira ordem o indivíduo aprende a aprender, pois passou por ciclos e teve *feedback*, o que gera maior propensão a saber como solucionar problemas.

Com base nisso, Blake, Sterling e Goodson (2013) e Sterling (2010), corroboram com o entendimento de Bateson, de que existem três níveis de mudança e aprendizagem, quais sejam: primeira, segunda e terceira ordem. Os estudos de Bateson também são a base utilizada por Argyris e Schön (1997), os quais discorrem sobre ciclos permeados de processos de aprendizagem, conforme discorrido anteriormente. No Quadro 7 destaca-se tais níveis de aprendizagem proposto inicialmente por Bateson (2000), em que há uma seta orientada de cima para baixo destacando que à medida que o indivíduo se transforma, a ordem vai se modificando, caminhando da cognição para a metacognição e então finalmente encaminha-se para a aprendizagem epistêmica, na qual efetivamente gera-se transformações (STERLING, 2010).

Quadro 7 – Níveis de aprendizagem

ORDEM DE MUDANÇA/APRENDIZAGEM	PROCURA/LEVA A	PODEM SER ROTULADOS COMO
Mudança de primeira ordem Cognição	Eficiência/eficácia	“Fazer as coisas melhores” Conformadora
Mudança de segunda ordem Metacognição	Examinar e mudar suposições	“Fazer melhores coisas” Reformadora
Mudança de terceira ordem Aprendizagem Epistêmica	Mudar de paradigma	“Ver as coisas de forma diferente” Transformadora

Fonte: Adaptado de Sterling (2010, p. 25).

A primeira ordem, compreendida enquanto cognição, refere-se a fazer mais do que já se faz ou simplesmente modificar dentro de limites predefinidos, sem maior análise, tem relação com a objetividade do mundo externo, sendo então ‘conformadora’ (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010). A segunda ordem, referenciada como meta cognição, trabalha o entendimento de mudança significativa após a reflexão de valores, crenças e suposições, atribuindo a ideia de ‘reformadora’ (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010).

Finalmente, a terceira ordem, também conhecida como aprendizagem epistêmica, remete a uma mudança profunda na forma de pensamento dos sujeitos e a sua interação na sociedade, há uma reconstrução paradigmática, levando ao entendimento de aprendizagem ‘transformadora’ (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; BOEHNERT, 2011; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010). Diante disso, o indivíduo/organização tornam-se mais sensíveis a questões éticas e participativas, em que há a reflexão sobre valores (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; STERLING, 2010).

A relevância dos níveis de aprendizagem reside na possibilidade de se entender o que a organização está fazendo e se realmente deveria fazê-lo, ultrapassando a repetição de práticas voltadas a sua tradição e rotinas, de modo a abrir espaços para o repensar (LUKIC, 2022). Todavia, esta mudança profunda pode gerar desconforto, por exemplo, ao se pensar nos alunos de IES, esse processo desafiaria as suas concepções, entendimentos e valores. Para Schutel (2015), um dos pontos mais relevantes da aprendizagem transformadora reside na reflexão crítica sobre compreender-se enquanto um ser (seja individual ou organizacional) com valores e crenças baseadas em compreensões limitadas, que necessita transformar como se vê e percebe o mundo. Sendo assim, torna-se um desafio ocasionar a aprendizagem de terceira ordem. Normalmente, nas IES o ensino transmitido é o de primeira ordem, não se busca um sujeito ativo e crítico, o interesse está em transmitir a ele o conhecimento que se sabe, formando um ciclo de repetições e padrões (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; STERLING, 2010; WINTER et al., 2015).

Neste sentido, a aprendizagem transformadora requer respostas de todo o sistema, não de fragmentos, o que a torna complexa. Ao se pensar em IES o contexto se agrava, pois é preciso que haja um esforço coletivo de toda a comunidade acadêmica em prol de

transformações, com o intuito de se promover um contexto voltado a mudanças que se baseiem em pressupostos sustentáveis que vão além das obrigações legais (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013).

Aliado a esse cenário, em vista de aprofundar a reflexão acerca da aprendizagem transformadora em nível organizacional, compreende-se que a aprendizagem de primeira ordem consiste na eficácia e eficiência de fazer as coisas de modo melhor sem se questionar o porquê; já a segunda ordem trabalha a ideia de se refletir como seria ser eficaz e eficiente, há uma preocupação em se fazer as coisas diferentes. Dessa forma, na segunda ordem se avalia a base da primeira ordem, partindo de uma postura ética e com valores. Finalmente, na terceira ordem ocorre uma mudança na consciência do indivíduo, em que emergem novos valores e práticas (STERLING, 2010). Conforme Schutel (2015), a aprendizagem transformadora propicia abertura para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, bem como mudanças individuais, organizacionais e sociais.

Isto posto, a aprendizagem epistêmica (terceira ordem) interfere na aprendizagem de primeira e segunda ordem, em que a mudança da aprendizagem ocorre realmente quando há ações sustentáveis, transformadoras e responsáveis (STERLING, 2010). Sterling (2010) revela ainda, que a aprendizagem de segunda ordem influencia as ações e compreensões da primeira ordem, e que a terceira ordem causa transformações na aprendizagem de primeira e segunda ordem.

Nesta perspectiva, ultrapassar tais níveis não é um processo fácil, uma vez que envolve diversas particularidades, seja de um indivíduo, de uma organização ou da sociedade. Salienta-se, diante disso, a resistência em meio ao desafio de transformar as crenças que se tem, a perturbação existente que estimula a aprendizagem para uma nova ordem, a reconstrução do que se sabe sob outro olhar, o espaço que se abre para pensar de modo mais flexível, o desenvolvimento de uma consciência mais crítica, entre outros aspectos (STERLING, 2010).

No Quadro 8 apresentam-se algumas pesquisas empíricas relativas à aprendizagem transformadora, as quais possuem enfoque na sustentabilidade. Argumenta-se que existem outros estudos sobre a temática, contudo, os mesmos sobrepõem a ideia de Mezirow (1978) perante a de Sterling (2010, 2011), o que seria o contrário à ideia da presente tese, uma vez que aqui defende-se a aprendizagem transformadora em nível organizacional sob o viés da sustentabilidade, embasada nos pressupostos de Sterling (2010, 2011).

Quadro 8 – Estudos empíricos sobre aprendizagem transformadora com enfoque na sustentabilidade

(continua)

AUTORES	OBJETIVO	CONTRIBUIÇÕES
Blake e Sterling (2011)	Usando um projeto de pesquisa qualitativa, exploramos o potencial de um esquema de bolsa de estudos para funcionários da universidade em parceria com a Schumacher para catalisar a mudança em direção à sustentabilidade no currículo e na pedagogia da universidade.	Instituições são espaços de mudanças, as quais vêm apresentando transformações desde 1960. Tais mudanças variam de acordo com as oportunidades e restrições existentes no processo de orientar-se para a sustentabilidade. Assim, a mudança institucional pode ser tanto um desafio como uma oportunidade para a sustentabilidade. Além disso, a aprendizagem transformadora ocasionou mudanças curriculares, nas práticas profissionais, bem como na motivação dos envolvidos. Esse olhar relacional e integrativo pode fornecer subsídios para agir frente as ações contrárias à sustentabilidade. Contudo, desenvolver uma visão holística é um desafio que pode gerar a falta de motivação dos envolvidos no processo.
Brunnquell, Brunstein e Jaime (2015)	Ampliar as discussões sobre educação para a sustentabilidade, com foco nas experiências brasileiras; incentivar a implantação de reflexão crítica e aprendizagem transformadora no ensino da sustentabilidade e apresentar um roteiro de análise de práticas pedagógicas sobre sustentabilidade.	Há falta de iniciativas para a promoção de gestores com formação pautada na sustentabilidade, principalmente em localidades com baixo índice de desenvolvimento humano. Além disso, existe maior ênfase da sustentabilidade em disciplinas que não são diretamente relacionadas a área de administração. Os professores buscam, de modo geral, formar indivíduos críticos e éticos por meio de metodologias alternativas. Identificou-se também, que aspectos relacionados a instituição, a formação dos professores e suas crenças, ocasionam um contexto relativamente consistente em relação as práticas pedagógicas sustentáveis.
Winter et al. (2015)	Investigar as experiências de alunos e acadêmicos associado à aprendizagem transformadora sobre sustentabilidade no ensino superior.	Evidenciou-se que a sustentabilidade é percebida pelos professores enquanto controversa e pelos alunos como algo raro, a qual tem maior visibilidade fora dos currículos formais de ensino. Os alunos têm uma percepção restrita de sustentabilidade, não percebendo que o eixo invade também suas vidas em âmbitos pessoais. Essa visão estreita os distancia de promoções de sustentabilidade dentro da instituição, pois não identificam a relevância das mesmas.
Feriver et al. (2016)	Discute-se os resultados de um projeto de pequena escala avaliando um programa de treinamento de professores em serviço com foco na "transformação de perspectiva" na educação infantil e na educação para a sustentabilidade.	A aprendizagem transformadora pode auxiliar no desenvolvimento em sala de aula e na busca pela educação para a sustentabilidade. Os resultados dessa abordagem de aprendizagem podem emergir em novas formas dos professores se perceberem e perceberem o mundo em relação a sustentabilidade. Diante disso, torna-se possível identificar oportunidades de discussões e projetos, envolvendo uma visão mais crítica e auto avaliativa.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 8 – Estudos empíricos sobre aprendizagem transformadora com enfoque na sustentabilidade

(continuação)

AUTORES	OBJETIVO	CONTRIBUIÇÕES
Iyer-Raniga e Andamon (2016)	Avaliar como a aprendizagem transformadora é a chave para inovar a educação de sustentabilidade no ambiente construído nas universidades da região, além de relatar sobre o projeto de pesquisa realizado para integrar o pensamento e a prática da sustentabilidade nos currículos de engenharia em universidades da Ásia-Pacífico.	A aprendizagem transformadora e a educação para sustentabilidade estão atreladas, uma vez que desenvolver uma educação profissional para a sustentabilidade envolve criar implicações pedagógicas nas disciplinas com base na aprendizagem transformadora, analisar os resultados de aprendizagem (as experiências dos alunos), desenvolver um olhar interdisciplinar, e formar alunos prontos para o mercado de trabalho.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Visto isso, destaca-se a relevância de ações advindas das IES com o intuito de moverem-se em busca de transformações de todos os envolvidos na comunidade acadêmica, indo em direção a um ensino que provoque mudanças pessoais e sociais (STERLING, 2010). Ancorado a essa percepção, segundo Michel et al. (2020), para que uma IES consiga ser realmente transformadora, é preciso que tenha respaldo ao desafiar os valores e pressupostos dados enquanto corretos na sociedade. Logo, “o ambiente de aprendizagem se beneficiaria com a incorporação de uma abordagem transformadora, a fim de liberar seu potencial transformador” (LARSSON; HOLMBERG, 2017, p. 2).

Salienta-se, em complemento a essa linha de pensamento, que diversos estudiosos discutem a respeito do discurso *versus* prática das IES enquanto instituições que se preocupam com questões relacionadas a sustentabilidade e buscam inseri-las em seu meio (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017; CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; LATTU; CAI, 2020; LOZANO et al., 2015; MICHEL et al., 2020; SAMMALISTO; LINDHQUIST, 2008; STEPHENS; GRAHAM, 2010, WAMSLER, 2020). Diante disso, ancorando-se nos pressupostos da aprendizagem transformadora (STERLING, 2010), bem como na proposta de intervenção que encadeia o processo de aprendizagem organizacional de Argyris e Schön (1978), desenvolveu-se a Figura 5, na qual se apresenta uma reflexão dos níveis da aprendizagem transformadora e a postura das IES.

Figura 5 – Níveis da aprendizagem transformadora sob o olhar das Instituições de Ensino Superior



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Entende-se que a IES Instrumental (nível zero - *start*) não adota preocupação alguma com a sustentabilidade, por isso é direcionada ao instrumental, isto é, uma visão de lucro e *status* como aspectos primordiais, em que não há aprendizagem. Conforme Blake e Sterling (2011), instituições com viés instrumental tem como enfoque uma visão mais economicista, com propósitos direcionados a finalidade da mesma. Boehnert (2011) adiciona, a partir dos estudos de Sterling, que neste nível não há aprendizado algum, uma vez que a negação prevalece em meio a descoberta do novo.

A IES Convencional (1º nível - Conformadora) é aquela que tem conhecimento e fonte de informações sobre sustentabilidade, mas suas ações são quase imperceptíveis. Contudo, há um processo de aprendizagem compreendido como *single-loop*, no qual a instituição faz o básico dentro de sua estrutura adotando os mínimos padrões legais que é obrigada, gerando um contexto de ações sob um olhar restrito de responsabilidade social, respondendo a necessidade de certas pressões requeridas pelo ambiente.

Já a IES Verde (2º nível – Reformadora) possui traços de mudança sustentável enquanto práticas dispersas. Há o ciclo do processo de aprendizagem organizacional *double-loop*, em que a instituição reflete sobre a aprendizagem no *single-loop* e passa a pensar sobre os seus valores, demonstrando uma preocupação diferente sobre a

sustentabilidade, implementando, por exemplo, projetos e eventos interdisciplinares que abarquem a temática e cursos com ações pautadas no meio ambiente.

Por fim, a IES Sustentável (3º nível – Transformadora) reflete uma postura sustentável em todo o seu sistema, seja gestão, ensino, pesquisa e extensão. Assim, passa-se do ciclo de aprendizagem do *single-loop*, para o *double-loop* e atinge-se o *deutero-learning*, em que há uma transformação no modelo de se aprender, abrindo-se espaço para ‘aprender a aprender’. Neste meio, a instituição passa a assumir um modelo diferenciado, o qual ultrapassa as ações que realizava nos níveis anteriores, entendendo a sustentabilidade em todos os seus processos centrais, estando a mesma arraigada no nível estratégico.

Em cada um desses processos de aprendizagem, seja do nível zero até o terceiro nível, em que há uma aprendizagem transformadora, a organização passa a aprender a aprender (*deutero-learning*), bem como emergem facilitadores e inibidores de aprendizagem, os quais tornam-se obstáculos para que a organização consiga criar meios para agir frente a eles e aprender. Assim, ocorre um processo de aprendizagem organizacional rumo a uma mudança na base da gestão que perpassa todos os envolvidos, de modo a haver um posicionamento comum, que interfere na pesquisa, ensino e extensão da instituição, a fim de torna-se um modelo de IES Sustentável.

Em complemento, Sterling (2010) pontua que é a medida em que se incentiva a pensar diferente e a repensar valores, emerge a influência para engajar indivíduos em processos de aprendizagem transformadora. Isto posto, Sterling, Dawson e Warwick (2018) argumentam que, para que a IES consiga abrir espaço para uma aprendizagem transformadora é preciso que esteja aberta a incorporar em todos os processos centrais do seu sistema uma EPS. Caso contrário, há um impasse de oposições, posto que é necessário ter um direcionamento claro de sustentabilidade para tal, isto é, a aprendizagem transformadora pode passar a ser um guia para a EPS (MICHEL et al., 2020; NOY; CAPELOTA; PATRICK, 2021; STERLING; DAWSON; WARWICK, 2018). Michel et al. (2020) corroboram com essa lógica de pensamento e complementam que a aprendizagem transformada é um objetivo relevante e necessário para a EPS.

Entretanto, para que uma IES consiga refletir uma postura sustentável voltada a EPS é preciso que possua enquanto base uma gestão do campus que corrobore para tal, pois é a base para a condução de ações e práticas dentro da instituição. Diante disso, ao passo que uma IES se encontra entre o segundo e terceiro nível de aprendizagem transformadora, esta deve abrir caminho em prol de uma transição para sustentabilidade.

Assim, é possível desenvolver uma gestão de transição para sustentabilidade com ações a curto e a longo prazo sustentáveis tanto no discurso quanto na prática, e construir uma IES que carregue a base de um olhar sustentável em sua gestão, ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo, portanto, uma IES Sustentável.

Conforme exposto no estudo de Trevisan et al. (2022), as mudanças entre os níveis da aprendizagem transformadora propiciam a identificação de transições para o desenvolvimento de práticas de sustentabilidade, podendo gerar transformações nas atitudes dos envolvidos. Além disso, a aprendizagem transformadora (STERLING, 2010) emerge da oportunidade de reflexão de valores, crenças e visões de mundo, em que os envolvidos devem estar engajados em um processo participativo de reflexão (DORO, 2022; GODARTH et al. 2019; TREVISAN et al., 2022).

Logo, para Aboytes e Barth (2020), a aprendizagem pode contribuir para a transformação de regimes, facilitando o processo de transição, indo em direção a regimes mais sustentáveis. Frente a isso, seria comum nas instituições haver o interesse em questões sustentáveis enquanto um pilar basilar de desenvolvimento, encadeado não somente por normas e regras, mas um sistema de crenças comuns perante a relevância do tema, fortalecendo um novo formato de trabalho e ensino.

2.3 TRANSIÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE: TRILHANDO UM CAMINHO CONTÍNUO

Abordar questões relativas à sustentabilidade trata-se de um processo ambíguo e complexo, em que para se concretizar mudanças se torna necessário implementar práticas que envolvam as particularidades do sistema, como valores e objetivos, a fim de que se consiga promover transformações ‘do’ e não somente ‘no’ sistema (LOORBACH; ROTMANS, 2006). As transições para sustentabilidade possuem natureza multidimensional, as quais ocorrem por meio de mudanças sistêmicas, também compreendidas enquanto transições sociotécnicas. Neste meio, ocorrem alterações na configuração de um sistema, sendo processos de longo prazo que envolvem diversos atores (GEELS; SCHOT, 2007; GEELS, 2011; FARLA, et al. 2012; LOORBACH; ROTMANS, 2006; MACHADO; CAMPOS; MOURA, 2022).

Köhler et al. (2019) complementam que as transições para sustentabilidade são multidimensionais e coevolutivas, dado que são compostas por diversos elementos (tecnologia, mercados, práticas, políticas, estruturas etc.) e envolvem mudanças nestes,

de modo que ocorrem processos de desenvolvimento interdependentes e múltiplos. Diante disso, são realizadas por atores heterogêneos, seja sociedade civil, famílias, indústria e academia. Tais atores possuem interesses e recursos próprios, o que torna complexo o processo de transição (KÖHLER et al., 2019).

Os autores supracitados pontuam que há estabilidade e mudanças nas transições, pois há um impasse que, por um lado, há ações inovadoras que consideram a sustentabilidade e, por outro viés, existem um sistema que fomenta ações que vão contra tais princípios. Isso reforça o contexto interdisciplinar em que reside a transição para sustentabilidade, dado que envolve diferentes disciplinas e contextos para ser compreendida (KÖHLER et al., 2019).

Conforme Loorbach e Rotmans (2006) as transições por ora evoluem de modo lento, por ora de modo rápido, em que há a mudança para um novo equilíbrio dinâmico por meio de interações. Em complemento, Lotz-Sisitka et al. (2015) salientam que a transição para sustentabilidade requer um olhar diferenciado frente ao que é comum se pensar e fazer, com a finalidade de fomentar a criação de sistemas sociais mais sustentáveis.

De acordo com Geels (2011), existem espaços em que se faz necessário transições sociotécnicas. Contudo, em grande parte dos casos os indivíduos já estão acostumados com tal contexto e modificar sua lógica de pensamento se torna algo complexo, porque há defesa dos regimes atuais. Geels (2011) e Loorbach e Rotmans (2006) argumentam que as transições para sustentabilidade se diferenciam de outras devido ao fato de serem baseadas em problemas ambientais persistentes que envolvem a coletividade, o que implica na complexidade de se conseguir desenvolver alterações. Assim, são mudanças significativas de cunho tecnológico, organizacional e institucional (FARLA, et al., 2012; ROYSEN; CRUZ, 2020), que envolvem acadêmicos, políticos, indústria, sociedade civil, isto é, diversos atores, cada um com os seus recursos (MACHADO; CAMPOS; MOURA, 2022; ROYSEN; CRUZ, 2020).

Para Loorbach e Rotmans (2006), as transições se diferenciam por natureza, escopo e forças condutoras, sendo nomeadas enquanto forma *evolutiva* ou *orientada para objetivos*. O primeiro tipo refere-se às transições em que não há planejamento significativo do que se tem como resultado, e o segundo pretende seguir em prol de alcançar as metas/objetivos, em que esta é a base para os envolvidos. Neste sentido, que há quatro caminhos para haver a transição para sustentabilidade, quais sejam: transformação, reconfiguração, substituição tecnológica e, desalinhamento e

realinhamento (GEELS, 2011). Isto posto, Larsson e Holmberg (2017) elucidam a relevância da colaboração social dentro do processo de transição para sustentabilidade, compreendendo-a sob o escopo de transformação, bem como de integração.

Dessa forma, a ideia de transformação fomenta o desafio de modificar as práticas atuais, enquanto a integração fortalece a confiança do grupo para que busquem explorar o ‘novo’ (LARSSON; HOLMBERG, 2017). Conforme Stephens e Graham (2010), é preciso maior inserção da sustentabilidade de modo amplo, principalmente em IES. À vista disso, a colaboração passa a influenciar positivamente a transição para sustentabilidade, oportunizando resultados diretos e impacto social (LARSSON; HOLMBERG, 2017).

Neste sentido, a perspectiva multinível entende as transições como processos não lineares que ocorrem da interação de três níveis analíticos: nicho, regime e paisagem (GEELS, 2011; GEELS, SCHOT, 2007). Visto isso, a abordagem carrega a ideia de pressão simultânea em prol de mudança em múltiplas escalas: Macroescala (Paisagem); Mesoescala (Regime) e Microescala (Nicho), as quais são essenciais para o processo de transição de um sistema (GEELS, 2011; STEPHENS; GRAHAM, 2010; WIECZOREK, 2017).

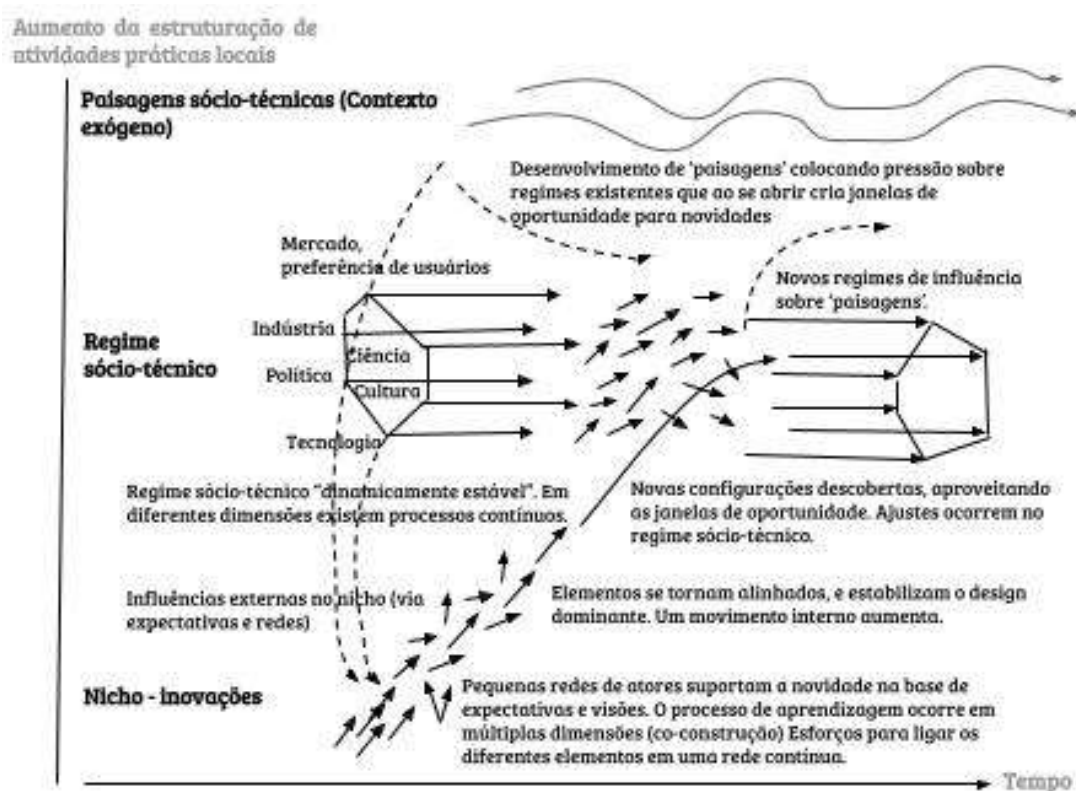
Os *nichos* envolvem a possibilidade de mudança, com a intenção de que as inovações sejam utilizadas no regime, fomentando a semente da mudança sistêmica. Entretanto, tal transformação não ocorre facilmente, principalmente porque o regime é estabilizado e já reconhecido (GEELS, 2011). Neste meio, quanto maior envolvimento no processo de aprendizagem existir, isto é, à medida que o alinhamento dos processos de aprendizagem está bem compreendido, há empoderamento dos indivíduos e as expectativas compartilhadas, maior se torna a possibilidade de se impulsionar as mudanças no nicho (GEELS, 2011). Aboytes e Barth (2020) destacam ainda, que se trata de uma resposta a problemas na escala de regime e/ou paisagem, de modo que estas encontram-se em condições insustentáveis. São desenvolvidos por indivíduos ou grupos inovadores, que criam formas diferentes do que se tem no momento (ABOYTES; BARTH, 2020).

Em relação ao *regime*, o mesmo está atrelado a maneira de fazer as coisas, como normas sociais, interesses, regras e sistemas de crenças, destacando-se enquanto elemento dominante frente as outras duas escalas (macro e micro), uma vez que é responsável pela estabilidade do sistema (LOORBACH; ROTMANS, 2006; GEELS, 2011; WIECZOREK, 2017). Nos regimes, tanto os atores influenciam nas regras, quanto as

regras nos atores, em que elementos como rotinas, crenças, capacidades, competências compartilhadas, estilo de vida, práticas e regulamentações institucionais consistem neste espaço (GEELS, 2011).

A *paisagem* abrange aspectos externos que se modificam lentamente, como tendências demográficas, ideologias políticas, valores sociais e padrões macroeconômicos. Neste meio, torna-se mais difícil para os atores que se encontram na escala de nicho e/ou regime influenciar a curto prazo (GEELS, 2011). Assim, o regime é estabilizado pela paisagem, a qual promove mudanças radicais lentas que os pressionam. Neste meio, os nichos envolvem os atores individuais e práticas locais, são o espaço em que se apresentam as iniciativas promovidas pelo regime, o que demonstra a conexão existente entre as escalas macro, meso e micro (LOORBACH; ROTMANS, 2006; WIECZOREK, 2017). Na Figura 6 apresenta-se a perspectiva multinível nas transições, conforme exposto por Geels (2011).

Figura 6 - Perspectiva multinível nas transições

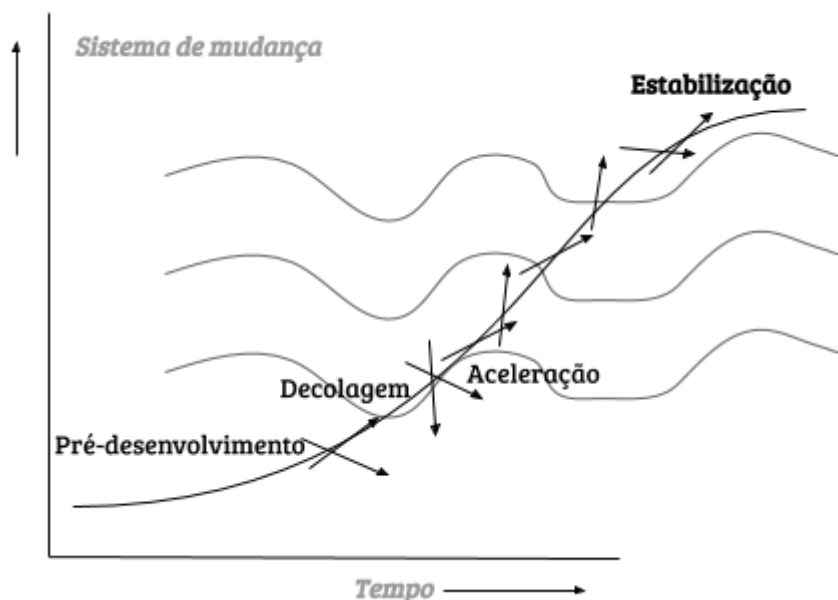


Fonte: Adaptado de Geels (2011, p. 28).

As transições iniciam no nicho, em que há redes de atores em busca de inovações. Contudo, para que haja transformações é preciso ultrapassar os regimes, os quais estão estabilizados e envolvem tecnologia, cultura, ciência, política, indústria e mercado. À medida que as novas configurações no nicho são desenvolvidas por meio do processo de aprendizagem, o regime vai se ajustando, identificando, a partir disso, janelas de oportunidade na paisagem, criando novos regimes estabilizados em nível macro.

Nesta perspectiva, Geels (2011) compreende que tais interações desdobram-se em quatro estágios não lineares (Figura 7), os quais podem ser compreendidos enquanto uma gestão de transição como um sistema em transposições que ocorre em processos graduais e contínuos de mudança: Pré-desenvolvimento (sistema instável, sem alterações visíveis, há experimentação em nível individual); Decolagem (ocorre uma mudança, inicia-se a construção do processo de transformações); Aceleração/Descoberta/Ruptura (há uma mudança estrutural visível, identifica-se a mesma na economia, sistema institucional, etc.); Estabilização (há um novo equilíbrio dinâmico, dado que a velocidade da mudança diminui) (GEELS, 2011; LOORBACH; ROTMANS, 2006; STEPHENS; GRAHAM, 2010).

Figura 7 – Processo de mudança na gestão de transição para sustentabilidade



Fonte: Adaptado de Loorbach e Rotmans (2006).

A Figura 7 exemplifica os estágios da transição para sustentabilidade por meio da perspectiva multinível, tendo como base a Figura 6. O estágio de *pré-desenvolvimento*

corresponde ao nicho, enquanto a *decolagem* envolve as transformações provocadas nos regimes que ocasionam movimentos internos. Já a *aceleração* reside nas mudanças no regime através das janelas de oportunidade e, por fim, a *estabilização* evidencia os novos regimes de influência sobre a paisagem, indo em direção a mudanças estáveis.

A partir disso se revela o processo a longo prazo encadeado na transição para sustentabilidade, o qual é desenvolvido em diferentes fases, como o pré-desenvolvimento, decolagem, aceleração e estabilização (GEELS, 2011; KÖHLER et al., 2019; LOORBACH; ROTMANS, 2006; STEPHENS; GRAHAM, 2010). Logo, a transição para sustentabilidade orienta-se em um contexto em que há abertura, mas também incerteza (devido aos diferentes interesses), além da própria falta de consenso sobre a sustentabilidade (BRANDI; THOMASSEN, 2020; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; GEELS, 2011; GLAVIČ; LUKAMN, 2007; MUNASINGHE, 2002, 2019; ROBINSON, 2004), o que ocasiona entendimentos e valores diversos (KÖHLER et al., 2019). Assim, uma forma de avanço pode emergir a partir dos agentes públicos enquanto fonte de direcionamentos normativos (KÖHLER et al., 2019).

Aliado a este cenário, Stephens e Graham (2010) elucidam a relevância da gestão de transição, a qual possui um sistema multiescala, multiator e multiabordagem, isto é, busca-se compreender e promover transformações em sistemas sociais a longo prazo em nível organizacional. Isso ocorre através de uma *estrutura analítica*, no sentido de compreender/explorar transições históricas em prol de gerar informações para futuras transições ou enquanto uma *abordagem de intervenção*, no sentido de gestão e governança de transições.

2.3.1 Gestão de transição para sustentabilidade: criando caminhos, fortalecendo cenários sustentáveis

Ainda que não se possa controlar e comandar as transições, é possível gerenciá-las de modo a influenciá-las e ajustá-las (LOORBACH; ROTMANS, 2006). Nesta perspectiva, “a gestão de transição, portanto, visa organizar e coordenar melhor os processos de transição em um nível social e tenta orientá-los em uma direção sustentável” (LOORBACH; ROTMANS, 2006, p. 191). Segundo Wieczorek (2017), a gestão de transição envolve influenciar, coordenar e aproximar os atores e suas atividades em prol de que ocorram mudanças, em que tal processo ocorre no nicho (microescala). Em complemento, salienta-se que a gestão de transição pode ser prescritiva, no sentido de

oferecer direção, ou descritiva, no escopo de compreender determinada evolução (STEPHENS; GRAHAM, 2010).

Seguindo essa linha de pensamento, Loorbach, Frantzeskaki e Huffenreuter (2015) argumentam que se trata do enfoque em sistemas sociais complexos e adaptáveis, os quais enfrentam processos de mudanças em sua cultura, estrutura e práticas. “Esses processos podem ser adaptados de tal forma que as inevitáveis mudanças não lineares e crises associadas fornecem enormes janelas de oportunidade para uma reorientação acelerada em direção à sustentabilidade” (LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015, p. 49).

A gestão de transição pode ser realizada por intermédio de três mecanismos de coordenação, sendo o mercado, o planejamento e as instituições. Neste meio, os mercados envolvem decisões sobre produtos e serviços, bem como mecanismos de preços; em relação ao planejamento, faz emergir metas, objetivos e estratégias sobre as atividades econômicas; e referente as instituições, consiste em novos modelos, agendas e objetivos diferenciados, com enfoque no processo de aprendizagem (LOORBACH; ROTMANS, 2006).

Com base neste arcabouço, a gestão de transição reside em uma combinação do entendimento comum de que existe determinado desafio de transição que carece ser direcionado para sustentabilidade. Em meio a este cenário, os atores desenvolvem uma análise de um problema específico, identificando o regime existente e o nicho, espaço em que podem ser desenvolvidas as transformações (LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015).

Diante disso, Stephens e Graham (2010) mencionam que a gestão de transição está interligada à aprendizagem, uma vez que esta é fundamental para que ocorram mudanças. Nesta perspectiva, é por meio do nicho – microescala, que ocorrem as transformações (LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015; STEPHENS; GRAHAM, 2010). Existem alguns elementos que se sobressaem em relação a gestão de transição, como o pensamento sistêmico, a visão de longo prazo, a previsão de metas sustentáveis, o enfoque na aprendizagem enquanto construção, a orientação para inovação, a aprendizagem sob uma variedade de direcionamentos, a participação e a interação entre atores (LOORBACH; ROTMANS, 2006).

Stephens et al. (2008) e Stephens e Graham (2010) alicerçam o seu entendimento da gestão de transição em conjunto com a teoria organizacional e de gestão, ao passo que compreendem que existem quatro atividades de evolução da transição. Em outros termos,

trata-se de uma estrutura de gerenciamento de transição, na qual é possível explorar a transição em evolução (STEPHEN et al., 2008).

Sendo assim, destaca-se a *atividade estratégica* que reside no topo – nível estratégico, e trata de líderes e suas decisões acerca de estratégias, metas e objetivos a longo prazo, os quais estabelecem a estrutura e o contexto, bem como a criação de cenários. Envolve uma arena de transição em busca da visão e identificação de um caminho para transição (KÖHLER et al., 2019; LOORBACH; ROTMANS, 2010; LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015; STEPHENS; GRAHAM, 2010).

A *atividade tática* abarca uma construção da agenda de negociações para haver redirecionamento em prol de se atender os objetivos delimitados, há construção e desconstrução. Já a *atividade operacional* trata das ações de curto prazo de novas implementações com base nos caminhos definidos nos passos anteriores, a partir do aprender fazendo; e a *atividade evolutiva/reflexiva*, que avalia em vários níveis a gestão (KÖHLER et al., 2019; LOORBACH; ROTMANS, 2010; LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015; STEPHENS; GRAHAM, 2010). Contudo, Stephens et al. (2008) assinala que a estrutura de gerenciamento de transição envolve somente as três primeiras atividades (estratégica, tática e operacional), em que neste estudo o interesse reside na atividade estratégica, não se esgotando as discussões acerca do que caracteriza a evolução das transições.

Salienta-se que o processo de gestão de transição é permeado por incertezas e ambientes instáveis, em que existem diversos desafios de sustentabilidade. Os atores envolvidos criam alternativas para resolver tais problemas, os quais realizam uma análise do contexto e desenvolvem proposições para solucioná-lo (LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015). Loorbach, Frantzeskaki e Huffenreuter (2015) pontuam que uma gestão de transição deve ser bem delimitada, com início, meio e fim, isto é, se tem objetivos e cria-se meios para atingi-los, os quais são analisados continuamente.

Com base no discorrido, parte-se da premissa de que a gestão de transição irá promover mudanças no nicho (microescala) (WIECZORECK, 2017), para posteriormente se analisar as demais transformações (mesoescala e macroescala), isto é, transições para sustentabilidade em nível de regime e paisagem. Logo, para auxiliar a compreensão das mudanças no nicho se faz uso do modelo I3E (CEBRIÁN, 2016), que

pretende oferecer às IES elementos norteadores para se desenvolver uma gestão sustentável.

2.3.2 O Modelo I3E: integrando a sustentabilidade na gestão

As IES são sistemas complexos, os quais a um relativo período buscam incluir a sustentabilidade em seu espaço (RADINGER-PEER; PFLITSCH, 2017). Existe uma linha tênue ao analisar o discurso *versus* prática de uma IES e se considerar que a mesma ultrapassa o predomínio verde, carregando em seu cerne uma visão sustentável holística (CEBRIÁN, 2016).

Em meio a isso, Cebrián (2016) desenvolve em sua pesquisa a possibilidade de se aplicar um modelo sustentável para inspirar as IES, nomeado enquanto *I3E Model* – Modelo I3E (Figura 8), principalmente ao que compete a gestão, com a intenção de que incorporem a sustentabilidade em seu sistema, abordando quatro elementos principais, quais sejam: informar (*inform*), engajar (*engage*), qualificar (*embed*) e empoderar (*empower*). Estes elementos propiciam transformações nas instituições, principalmente ao que compete a gestão, por isso a integração com a gestão de transição para sustentabilidade.

Figura 8 – Modelo I3E



Fonte: Adaptado de Cebrián (2016, p. 13).

O componente *informar* remete ao entendimento do discurso *versus* prática da instituição, o quanto a mesma consegue transmitir para a sua comunidade ações que são condizentes com suas políticas e pressupostos base relativos à sustentabilidade. As IES precisam fornecer treinamento a todos os seus colaboradores (em todos os níveis) para que desenvolvam uma visão holística e sistêmica a respeito de compreender como objetivo principal atingir um patamar de instituição voltada a sustentabilidade. Esse esforço pode repercutir na própria cultura da IES, a conduzindo para uma perspectiva diferenciada de gestão ao longo do tempo, enquanto um empenho coletivo, não como uma busca fragmentada da sustentabilidade em alguns setores ou cursos (CEBRIÁN, 2016, 2020).

Para Cebrián (2016), o elemento *engajar* carrega a necessidade de um bom gestor, o qual seja um líder e consiga conduzir a instituição para um caminho mais sustentável. Dessa forma, deve motivar todos os envolvidos a buscarem por tal objetivo, além de ser aberto a sugestões, como ouvir as opiniões e anseios dos colaboradores e estudantes para então remodelar e reorientar o modo que a sustentabilidade dever ser empregada nos currículos, por meio de processos participativos.

A autora supracitada assinala que o item *qualificar* é composto pela ideia de desenvolver uma estrutura diferenciada, em que haja, por exemplo, não somente um comitê de ética nas pesquisas, mas um comitê que verifique o quanto a pesquisa está correspondendo à sustentabilidade. Ademais, salienta-se a parceria com outras instituições, a fim de criar vínculos voltados a um direcionamento sustentável, bem como a análise rigorosa das ações em vista de concretizar se de fato estão orientadas para uma EPS (CEBRIÁN, 2016).

Finalmente, o fator *empoderamento* envolve criar meios para que o interesse de incorporar a sustentabilidade consiga se concretizar, saindo de um ‘desejar’ e direcionando-se para um ‘praticar’. É preciso que haja espaço e tempo para que os colaboradores em todos os setores possam se envolver e sentir-se instigados com a temática, desenvolvendo uma visão mais crítica. Além disso, fomentar a inserção dos alunos de forma inter e transdisciplinar, criando projetos, debates, bolsas, desafios, tornando a sustentabilidade uma descoberta instigante e prazerosa, em que seus resultados sejam verificados na prática (CEBRIÁN, 2016).

Visto isso, ressalta-se a necessidade de se reorientar o entendimento do que é a sustentabilidade nas instituições, o que abarca a EPS, uma vez que deve ter como base uma gestão engajada na sustentabilidade. Frente a isso, a EPS envolve o ensino, a

pesquisa e a extensão (CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN, GRACE; HUMPHRIS, 2020; MICHEL, 2020a; SAMMALISTO; LINDHQVIST, 2008; SINGH; SEGATTO, 2020), o que é propiciado com base em uma gestão sustentável, tal como defendido por Cebrián (2016). Tendo enquanto fonte tais pressupostos basilares, na próxima subseção é exposta a ideia da EPS, partindo do entendimento de que esta é um reflexo de uma gestão sustentável, conforme a proposta do modelo I3E.

2.3.2.1 Educação para sustentabilidade: compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão

A EPS se trata de uma modificação da postura passiva, que reside somente no discurso, para a ativa, que demonstra ações e práticas reais de sustentabilidade (FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019). Trata-se de um estudo profundo e contínuo sobre o que é sustentabilidade e como realmente incorporá-la no ensino, pesquisa e extensão. Conforme Michel (2020a), parte-se do pressuposto de que será através de mudanças nas crenças e valores que será possível ‘pegar para si’ o pressuposto de um caminho para a sustentabilidade.

O autor supracitado destaca que a nomenclatura sobre o entendimento da sustentabilidade na educação é diversificada como ‘Educação Em Sustentabilidade’, ‘Educação Sobre Sustentabilidade’ e ‘Educação Para Sustentabilidade’ (MICHEL, 2020a). Neste estudo entende-se enquanto EPS, pois parte de uma visão que almeja a transformação no ensino, pesquisa e extensão, com o propósito de se desenvolver indivíduos preocupados com a sustentabilidade, os quais serão os futuros formadores de uma sociedade diferente, em que prevaleça a justiça social, a ética e o bem-estar (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017; MICHEL, 2020a).

Nesta perspectiva, a educação assume papel de protagonista de uma mudança social a muito tempo almejada (FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019; MENON; SURESH, 2020). A EPS traz à pauta a necessidade de atrelar o individual e coletivo, a qual frisa que a mudança deve vir de cada um, sendo um processo almejado por todos os indivíduos, sejam professores, alunos ou gestores. À medida que o engajamento em tais causas se fortalece, a aprendizagem desenvolvida gera capacidades individuais e coletivas para que os indivíduos gerem transformações no sistema enquanto seres éticos e conscientes (NOY; CAPELOTA; PATRICK, 2021; TREVISAN, et al., 2022; WEINBERG et al., 2020).

Conforme Weinberg et al. (2020), o que é ensinado, na maioria das vezes, e desde sempre, é insuficiente para se compreender os desafios que abarcam a sustentabilidade. A visão simplista que é transmitida ocasiona ações fragmentadas, por isso a necessidade de uma reorientação do aprender, o que reflete em se pensar e aprofundar o que realmente comporta ser sustentável (WEINBERG et al., 2020).

As ações nas IES são carregadas de uma tendência a separação, em que cada centro é encarregado do seu curso, tratando de modo fragmentado (SONETTI; BROWN; NABONI, 2019). É preciso atrelar as similaridades do ensino nas instituições, em prol de fomentar uma visão holística. Se faz necessária uma mudança de valores e atitudes para que se consiga criar uma base sólida em direção a uma transição para sustentabilidade (SONETTI; BROWN; NABONI, 2019).

Campos, Palma e Pedrozo (2017) e Michel et al. (2020), complementam que as práticas de ensino normalmente estão atreladas a uma base concreta desenvolvida há anos, em que o foco está no ensino material, não na busca da transformação de um indivíduo crítico e reflexivo. Seguindo esta linha de pensamento, as práticas sustentáveis devem ser transmitidas de forma linear em direção a sustentabilidade como promoção de uma sociedade mais consciente, justa e de qualidade. Argumenta-se isso, pois a temática envolve diversos entendimentos e enfatizar sua prática apenas no ensino pedagógico direcionado a formar profissionais preparados para manter a sustentabilidade empresarial foge ao escopo do que se entende enquanto primordial na EPS (FARIAS; COELHO; COELHO, 2019).

Radinger-Peer e Pflitsch (2017) mencionam que o **ensino** envolve a necessidade de se incluir a temática da sustentabilidade em palestras, propor projetos aos alunos e reformar a dinâmica da sala de aula. Ressaltam a possibilidade de criar meios frente aos próprios desafios que emergem a partir da sustentabilidade, isto é, os reflexos ocasionados pelos comportamentos insustentáveis. Ademais, a **pesquisa** pode ser trabalhada não somente em disciplinas individuais, mas em projetos transdisciplinares, abrindo espaço para o ‘conflito de ideias’, espaço em que podem emergir resultados práticos mais palpáveis à sociedade. Por fim, a **extensão** deve envolver maior integração com a comunidade da qual faz parte, além da criação de parcerias em prol de que a IES seja uma ponte para a construção de um direcionamento de transição para sustentabilidade, criando agendas de objetivos futuros.

Salienta-se que as práticas educacionais nem sempre são direcionadas sob a perspectiva da sustentabilidade, uma vez que os próprios professores receberam um

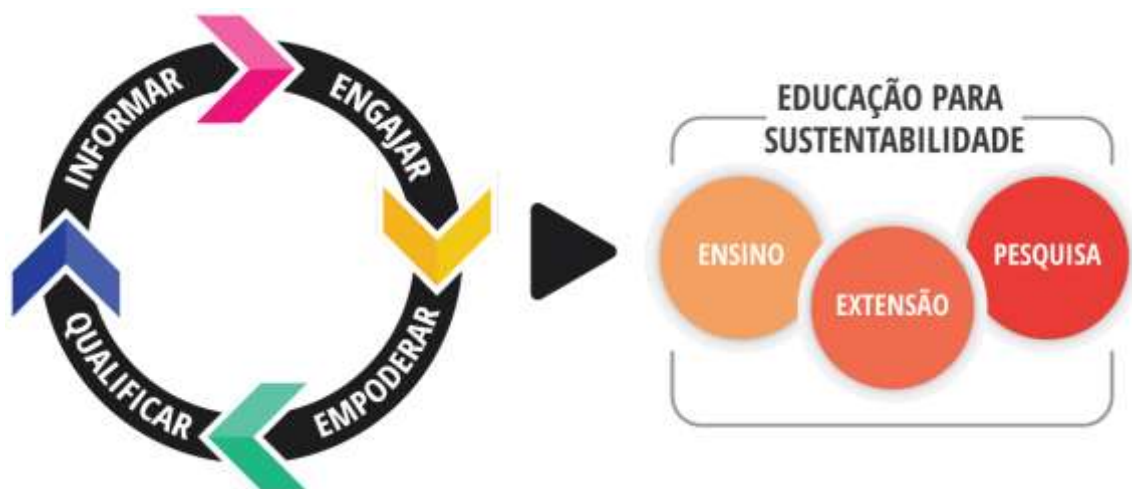
ensino raso a respeito da temática, o que ocasiona insegurança no momento de criar laços teóricos e práticos (BECKER, 2018; FIGUEIRÓ; DA SILVA; PHILERENO, 2019). Por vezes, há a reprodução de práticas de ensino que receberam de seus professores (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017). Entretanto, para haver uma transição da educação nos moldes tradicionais para a EPS é preciso que os professores consigam criar meios para tal, mudando a direção do aluno passivo para um ativo, que resolve problemas reais, instigado a pesquisa e extensão, reconhecendo seu papel frente a sociedade (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017).

Segundo Cebrián (2016) e Singh e Segatto (2020), a EPS tem como elemento importante as parcerias. Ao inserir a EPS em seu formato, uma IES precisa rever a sua gestão e operação, bem como o modo de pesquisa, ensino e extensão, isto é, deve se reinventar para de fato incorporar tais pressupostos. Sob esta ótica, Sammalisto e Lindqvist (2008) pontuam etapas para que se consiga construir de fato uma IES orientada para a sustentabilidade baseada na EPS em prol de uma sociedade mais sustentável, sendo: a necessidade de diretivas do governo; a implementação no sistema da instituição o viés ambiental; o aumento da consciência sobre tais questões por parte de todos os envolvidos (reitoria, colaboradores, professores e alunos), um direcionamento mais sustentável tanto para os cursos, quanto para as pesquisas e o campus; e a aplicação de uma postura sustentável por parte dos alunos.

Garlet et al. (2020) acrescentam ainda, que EPS está atrelada, também, ao potencial de desenvolvimento dos alunos, os quais devem sentir-se parte da busca por um futuro sustentável. Seguindo essa linha de pensamento, almeja-se criar e fomentar a partir de ações práticas um novo direcionamento dentro das IES, em vista de que consigam conduzir seus alunos de modo inovador, desenvolvendo estruturas curriculares que contemplem mais do que disciplinas de educação ambiental, mas formas inter e transdisciplinares de ensino, instigando estes a promoverem uma IES Sustentável (MELO; BRUNSTEIN, 2014; MOORE, 2005).

Ademais, ações com a intenção de uma EPS devem ser buscadas pela IES de forma coletiva, isto é, se houver somente esforços de professores e alunos, mas não dos superiores, este novo trilho a ser percorrido não irá fluir, é preciso recursos e esforços de todos os envolvidos, alinhados em um objetivo sustentável comum (GARLET et al, 2020). Com base nisso, desenvolveu-se a Figura 9, na qual elucida-se que o Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016) oferece suporte para o alcance da EPS dentro de uma IES, sendo entendido como um reflexo de uma gestão com orientação sustentável.

Figura 9 – Modelo I3E enquanto reflexo de educação para sustentabilidade



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023), com base em Cebrián (2016).

Isto posto, parte-se da premissa de que os elementos informar, engajar, qualificar e empoderar são a base de uma gestão sustentável, direcionando para uma EPS que refletirá ações no ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, é preciso que a alta gestão (reitoria) seja aberta, flexível e voltada a um direcionamento sustentável, criando espaço tanto para os seus colaboradores (independentemente do nível hierárquico), quanto para os alunos interferirem com soluções para esta busca.

O ensino deve ser mais ativo e os alunos instigados a transformarem as suas preconcepções, bem como aproximarem-se do vínculo entre teoria e prática. Acentua-se também, a necessidade de parcerias tanto entre instituições, como dentro da própria instituição, como o exemplo dos cursos, para que haja maior inter e transdisciplinaridade. Além disso, ressalta-se a pertinência de se criar meios para motivar os colaboradores a criarem formas de trabalhar contribuindo com aspectos da sustentabilidade, bem como a possibilidade de desenvolver de um comitê de sustentabilidade que analise e limite ao menos uma contribuição relativa à Agenda 2030 na pesquisa e extensão.

Portanto, tendo em vista a discussão desenvolvida até o momento no capítulo 2 desta tese, a seguir é desenvolvida a construção de uma articulação teórica com vistas a propor um modelo de IES Sustentável. Conforme debatido, parte-se do entendimento de que as instituições residem em níveis de aprendizagem transformadora, as quais percorrem processos de aprendizagem organizacional, indo do *single-loop* até o *deutero-learning*, enfrentando, neste meio, aspectos que facilitam ou inibem a aprendizagem. Com vistas a isso, a gestão de transição para sustentabilidade oferece suporte para

compreender tal processo, uma vez que trata de transformações em sistemas que envolvem problemas complexos, auxiliando na identificação de qual estágio de transição encontra-se a IES, bem como envolvendo elementos que facilitam esta busca, como o Modelo de Gestão I3E.

2.4 A CONSTRUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL: PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO TEÓRICA

Transformar a IES em um espaço de ‘esverdeamento’ não irá fugir de um paradigma tradicional (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017; MICHEL et al., 2020). A sustentabilidade, quando relacionada a instituições, deve ser visualizada sob a dimensão social, cultural, econômica, ambiental, bem como as demais operações existentes dentro do escopo do campus (CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020). Nesta perspectiva, para que se consiga reproduzir na prática uma IES Sustentável é preciso que se busque transformações culturais em todos os processos centrais da instituição, seja a sua estrutura, currículo, pedagogia, pesquisa, isto é, trata-se de uma reformulação de toda a comunidade envolvida para se desenvolver um modelo diferente (CEBRIÁN, 2016; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; MICHEL, 2020a; SAMMALISTO; LINDHQVIST, 2008; SINGH; SEGATTO, 2020).

Isto posto, o presente estudo parte do entendimento de que uma IES Sustentável, que promove transformação social para a sua comunidade, é aquela que ultrapassa o comum, ou seja, vai além de um ‘esverdeamento do campus’, pois abriga enquanto alicerce um olhar holístico de sustentabilidade (CEBRIÁN, 2016, 2020; CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2020; LOZANO et al., 2015; SONETTI; BROWN; NABONI, 2019) na gestão, ensino, pesquisa e extensão. A partir deste entendimento, a sustentabilidade é dada pelas diferenças no sentido de compreensões diversas para se construir um conceito integrado e mais consistente que, como consequência, seja mais ativo e presente no meio institucional.

Conforme Stephens et al. (2008), as instituições são comumente visualizadas sob dois escopos: IES que precisam ser mudadas/transformadas ou IES como agentes de mudança. Para os autores supracitados, há um enfoque na primeira perspectiva, residindo na possibilidade de compreendê-las como potencial para mudança. Visto isso, as IES passam a ser visualizadas sobre um papel mais ativo, enquanto propulsoras de transformações sociais externas a seu espaço (STEPHENS et al., 2008). Corroborando ao

exposto, Sonetti, Brown e Naboni (2019) salientam que as instituições devem ser o cenário onde se iniciam as transições para sustentabilidade, dado que é em meio a espaços de educação que devem emergir tais mudanças.

Diante disso, é possível elencar alguns pontos que destacam a relevância de se compreender a transição para sustentabilidade em IES, quais sejam: (I) IES como base e promoção de postura ética: precisam ser o exemplo de comportamentos sustentáveis a fim de tornar tais práticas comuns a comunidade acadêmica e os demais envolvidos, uma vez que o aprendizado relativo a essa mudança deve ser trabalhado para ir além das fronteiras do campus; (II) IES fomentadora de ensino responsável: devem promover ensino de qualidade, pautado em justiça social e ética, criando meios para fomentar o desenvolvimento de pensamento sistêmico e interdisciplinar em seus alunos acerca dos desafios da sustentabilidade; (III) IES produtora de pesquisas com retornos visíveis: atrelar pesquisas em problemas sociais complexos e reais da sociedade, impulsionando a análise do contexto e os desafios que permeiam a sustentabilidade; (IV) IES enquanto parcerias ativas: desenvolver parcerias com outras instituições, empresas, Organizações não Governamentais e cooperativas, com a pretensão de engajar a instituição como um todo em um espaço mais aberto a interdisciplinaridade, que busca crescer e fortalecer a sociedade sob uma direção sustentável (STEPHENS et al., 2008).

Seguindo essa linha de pensamento, ao passo que a IES adota tais práticas em sua postura, passa a disseminar o comportamento e conhecimento sobre sustentabilidade com os seus parceiros, o que gera um ciclo maior de reflexo sustentável (STEPHENS et al., 2008). Todavia, na prática tal contexto é mais complexo, uma vez que para se fazer uso do potencial existente nas IES em busca de uma transição para sustentabilidade é preciso considerar o seu contexto, a estrutura, a comunidade de qual faz parte, bem como os desafios de sustentabilidade que podem vir a ser trabalhados (STEPHENS et al., 2008). Sobre isso, Loorbach, Frantzeskaki e Huffenreuter (2015) adicionam que é em meio a desafios de sustentabilidade que a gestão de transição se encontra, rodeada de complexidade e incerteza.

Stephens et al. (2008) elencam, com base na lógica de pensamento exposta, cinco questões que norteiam a compreensão do contexto das IES em vista de percebê-las enquanto a chave para mudança, as quais relacionam-se aos: “(1) desafios de sustentabilidade dominantes da região; (2) a estrutura de financiamento e independência; (3) a organização institucional; (4) a extensão dos processos democráticos; e (5) comunicação e interação com a sociedade” (STEPHENS et al., 2008, p. 323).

Corroborando a essa linha de pensamento, em seu estudo, Correa (2019), Lozano et al. (2015) e Ruiz-Mallén e Heras (2019) frisam que a maioria das IES que estão engajadas em causas de sustentabilidade de modo holístico, pois participam de declarações, cartas ou iniciativas direcionadas a mesma, em que o interesse na sustentabilidade impulsiona a adoção de tais posturas. Isto posto, os autores pontuam elementos relevantes a se pensar nas instituições, sendo: compreender que a IES é um sistema que integra diversos elementos e a sustentabilidade deve estar atrelada a todos; refletir a sustentabilidade em suas políticas e estratégias; fazer parte de uma declaração que envolva princípios sustentáveis; desenvolver planejamento (a curto, médio e longo prazo) eficiente para que a sustentabilidade seja incorporada; comprometer-se em desenvolver a sustentabilidade de modo holístico no campus (LOZANO et al., 2015).

Em adicional, Müller-Christ et al. (2014) ancoram a sua pesquisa a partir da mesa redonda desenvolvida por especialistas na 4ª Conferência da Cátedra UNESCO, relacionada a educação para o desenvolvimento sustentável, a fim de discutir as contribuições das IES acerca do campus, currículo e comunidade acadêmica. Diante disso, os pesquisadores elencam alguns pontos chaves sobre o campus, quais sejam:

- Bem-estar: a instituição deve fomentar ações inter e transdisciplinares dentro e fora do campus, bem como promover abertura para que os alunos possam criar, sentindo-se motivados.
- Envolvimento de toda a instituição, especialmente a alta administração: a construção de um novo rumo deve ser baseada em toda a comunidade acadêmica para realmente surtir efeitos diferenciados.
- Comunicação: tornar a comunicação dentro e fora da instituição como aspecto chave para o direcionamento sustentável, sempre disseminando informações condizentes com a prática, demonstrando confiança e ética.
- Vincular a sustentabilidade do campus enquanto uma responsabilidade da instituição: agir direcionado a ações e práticas que disseminem a sustentabilidade, pois deve ser uma obrigação das IES.
- Potencial inovador: desenvolver inovações em todos os escopos, utilizando as diferentes áreas de aprendizagem que dão forma a instituição, bem como desenvolvendo parcerias para inovar.

- Ultrapassar o campus da instituição: abrir espaço para a comunidade auxiliar na criação de uma orientação sustentável, criando um processo colaborativo e participativo, dando voz aos demais envolvidos.

Ancorado a este contexto, Müller-Christ et al. (2014) defendem que para que haja mudanças consistentes orientadas para a sustentabilidade dentro das instituições é preciso tratar de modo atrelado ao campus, o currículo e a comunidade. Os autores supracitados argumentam ainda que trabalhar a transdisciplinaridade envolve mais do que novas abordagens no currículo, “mas também tem consequências para a relação entre a universidade e a comunidade. O mesmo se aplica à cooperação de pesquisadores, estudantes e "profissionais" (por exemplo, fornecedores de ofertas relacionadas ao consumo) no campus” (MÜLLER-CHRIST et al., 2014, p. 136). Aliado a isso, processos participativos, que possuam abertura, cooperação e diálogo, são aspectos relevantes para a construção de uma instituição sustentável, uma vez que assim se torna mais fácil visualizar as oportunidades existentes (MÜLLER-CHRIST et al., 2014).

Nesta perspectiva, entende-se que há um princípio base e três micro princípios para haver tal direcionamento na IES, quais sejam: Princípio Base: para haver uma transformação para sustentabilidade e não apenas um esverdeamento é necessário que a Gestão do campus (nível estratégico), que é a base para que se decidam todas as outras particularidades envolvidas (ensino, pesquisa e extensão), esteja voltada a informar, a engajar, a capacitar e a incorporar (CEBRIÁN, 2016). Ademais, tem-se como Micro princípios: os reflexos da Gestão do campus darão suporte para se desenvolver um direcionamento sustentável no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, fomentando ações integradas e consistentes no sistema. Dessa forma, é por meio dos processos centrais do campus que se promove transformações para comunidade, se construindo uma IES realmente sustentável, enquanto um modelo particular que possui uma essência além do ‘verde’.

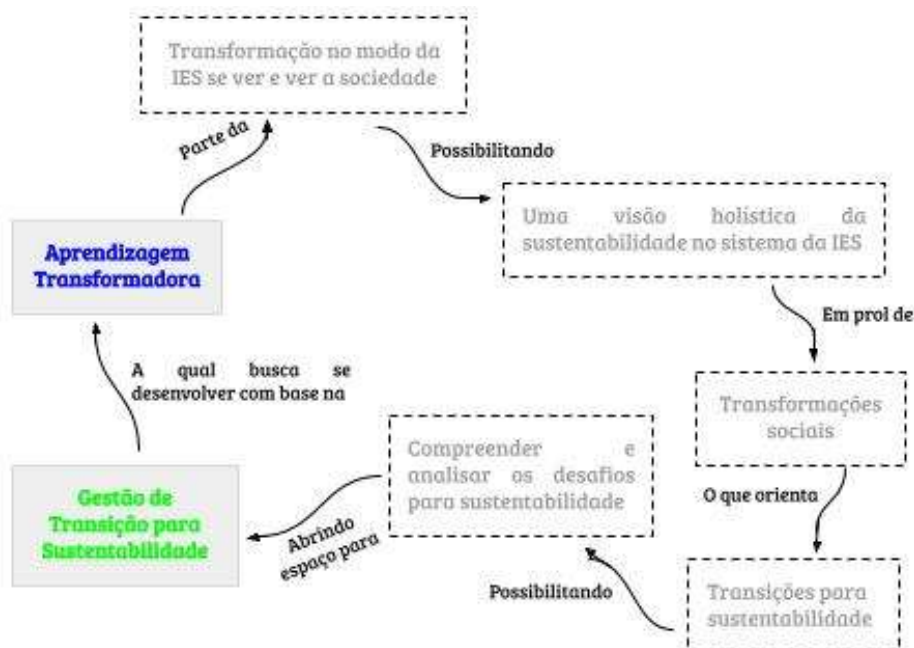
Visto isso, as IES devem promover uma mudança em sua comunidade como um todo, gerando dúvidas em relação ao quanto a cultura de insustentabilidade, até então fomentada, ocasiona o resultado que se espera (FARIAS; COELHO; COELHO, 2019). Abre-se espaço, em meio a isso, para uma aprendizagem transformadora, a qual ocorre a partir de um processo de aprendizagem organizacional em que os indivíduos e/ou organizações de fato almejam uma mudança profunda de pensar e fazer diferente (BLAKE; STELRING; GOODSON, 2013). De acordo com Blake e Sterling (2011), para que as instituições consigam responder aos desafios da sustentabilidade, deverão estar

envolvidas em um processo de aprendizagem organizacional, na busca por mudanças das normas existentes, rumo a uma transformação.

Radinger-Peer e Pflitsch (2017) pontuam acerca da complexidade existente quando se trata da temática da sustentabilidade, destacando a necessidade de trabalhá-la em conjunto com abordagens multidimensionais, sistêmicas e/ou transdisciplinares. Conforme Schutel (2015) a aprendizagem transformadora comporta as relações entre indivíduo-organização-sociedade-planeta, corroborando com a perspectiva multinível da sustentabilidade. Logo, se faz necessária uma mudança de valores e atitudes para que se consiga criar uma base sólida em prol de uma transição para sustentabilidade (SONETTI; BROWN; NABONI, 2019).

Amparado a isso, Schutel (2015) desenvolve a base de seu estudo criando uma conexão entre a aprendizagem transformadora e o desenvolvimento sustentável futuro. Na presente tese, acredita-se que a pertinência está em desenvolver uma relação entre a aprendizagem transformadora e a gestão de transição para sustentabilidade, uma vez que a sustentabilidade serve como plano de fundo do estudo. Visto isso, compreende-se que a aprendizagem transformadora e a gestão de transição para sustentabilidade acabam por se complementar, fornecendo uma alternativa além, que seria manter a longo prazo um modelo de IES Sustentável que promove transformações sociais, conforme apresentado na Figura 10.

Figura 10 – Articulação entre aprendizagem transformadora e a gestão de transição para sustentabilidade



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023), com base em Schutel (2015).

A aprendizagem oferece suporte para a transição a fim de que ocorram transformações, seja para o desenvolvimento de novas tecnologias, articulações e visões, nichos, governanças, entre tantos outros elementos (ABOYTES; BARTH, 2020). Assim, a aprendizagem relaciona-se com o processo de transição de modo que o complementa, envolvendo um processo de aprendizagem contínuo. Nesta perspectiva, a estruturação da gestão de transição acaba por oferecer uma visão mais consistente dos problemas, oportunizando aos indivíduos desenvolverem uma consciência profunda acerca da necessidade de transformação (LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015). Isto é, a luz da gestão de transição para sustentabilidade consegue-se identificar em que estágio se encontra, fazendo uso do que facilita ou inibe a aprendizagem organizacional, enquanto fonte para mudanças no modo de aprender.

Baseando-se na discussão desenvolvida, para se construir na prática uma IES Sustentável é preciso que haja o envolvimento de um processo de aprendizagem organizacional, neste caso sob o viés da aprendizagem transformadora em conjunto com a gestão de transição para sustentabilidade. Dessa forma, uma vez que as escalas da perspectiva multinível interferem entre si, é preciso manter ao longo do tempo a busca por tal transição, partindo do entendimento de uma conexão de aprendizagem

transformadora *versus* transição para sustentabilidade ao longo do tempo, de forma que mutuamente se fortaleçam. A partir da discussão desenvolvida neste capítulo, desenvolveu-se a Figura 11, que reside em uma proposta de um modelo de IES Sustentável.

Figura 11 – Proposta de *framework* para uma Instituição de Ensino Superior Sustentável



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Frente aos diversos desafios de sustentabilidade, instituições que almejam uma postura sustentável de modo holístico buscam desenvolver uma gestão de transição para sustentabilidade, ao passo que se encontram no segundo ou terceiro nível da aprendizagem transformadora, com enfoque no último, pois é neste que ocorre a aprendizagem epistêmica – transformadora. Pressupõe-se assim, que as instituições passam por estágios de aprendizagem organizacional para orientarem-se em direção a uma IES Sustentável sob o escopo da aprendizagem transformadora, percorrendo os níveis instrumental, conformadora, reformadora e transformadora. Em meio a estes estágios de gestão de transição para sustentabilidade (pré-desenvolvimento, decolagem,

descoberta e estabilização), existem obstáculos a se ultrapassar (facilitadores e inibidores), quem fazem parte do desenvolvimento e estão envolvidos nos ciclos de aprendizagem (*single-loop*, *double-loop* e *deutero-learning*), a fim de haver mudanças para um novo equilíbrio dinâmico.

Nesta perspectiva, a premissa da aprendizagem transformadora dará suporte para a gestão de transição para sustentabilidade em microescala (nicho) em conjunto com o Modelo I3E, o que irá contribuir para a construção de novos direcionamentos na EPS (ensino, pesquisa e extensão), fortalecendo os pilares de uma IES Sustentável que abarque pressupostos sustentáveis na gestão, estrutura, ensino, pesquisa e extensão (SCHUTEL, 2015), uma vez que esta é holística, sistêmica e participativa (IYER-RANIGA; ANDAMON, 2016). A partir disso, a gestão de transição para sustentabilidade da IES irá desenvolver uma aprendizagem baseada no nível epistêmico na escala macro, meso e/ou micro, transitando entre o pré-desenvolvimento, decolagem, descoberta e estabilização, a fim de ocasionar transformações sociais baseadas em processos de aprendizagem organizacional.

CAPÍTULO 3

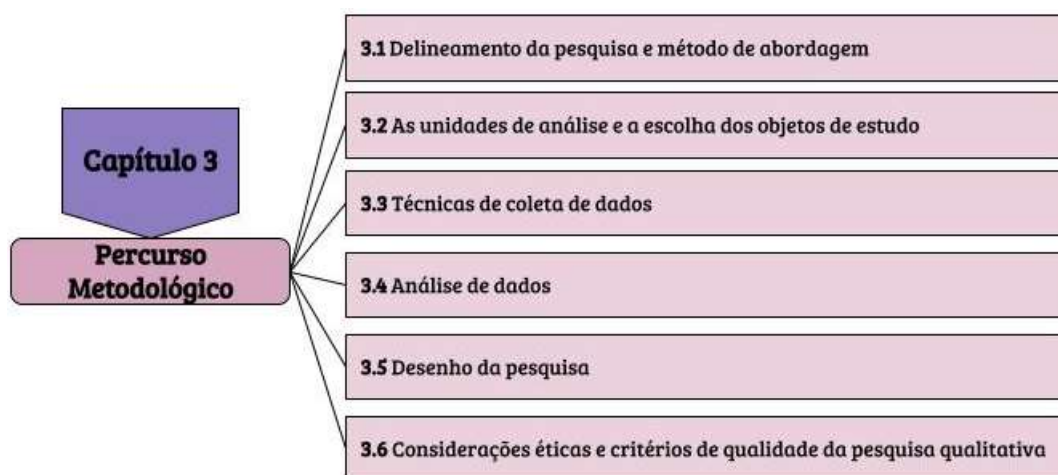
“A curiosidade em relação ao desconhecido é o motor da prática científica que envolve um conjunto de tarefas a serem realizadas simultaneamente ou em diferentes etapas”.

Antonia Colbari

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo elencam-se as escolhas metodológicas que norteiam a presente tese, as quais estão divididas em seis momentos (Figura 12). No primeiro momento, é exposto o delineamento da pesquisa e método de abordagem. Posteriormente, são abordadas as unidades de análise e a escolha dos objetos de estudo. Em um terceiro e quarto momentos, destacam-se as técnicas de coleta e análise de dados. No quinto momento, apresenta-se o desenho da pesquisa e, no sexto, pontuam-se as considerações éticas e critérios de qualidade da pesquisa qualitativa.

Figura 12 – Estrutura do percurso metodológico



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E MÉTODO DE ABORDAGEM

Em vista de atingir o objetivo proposto nesta tese, o qual vislumbra *propor um framework para a compreensão da aprendizagem organizacional em Instituições de Ensino Superior, a fim de construir uma Instituição de Ensino Superior Sustentável*, o

presente estudo enquadra-se enquanto uma pesquisa qualitativa. Entende-se, neste sentido, que o interesse reside em compreender determinado significado existente, isto é, envolve investigar a subjetividade que há ao interpretar profundamente um contexto, explorando as particularidades de um objeto (MERRIAM; TSIDELL, 2016). Consoante Denzin e Lincoln (2006), trata-se da união de práticas materiais e interpretativas que facilitam a compreensão do mundo. Pretende-se compreender os fenômenos por intermédio dos significados encontrados na coleta de dados, sejam entrevistas, observações, entre outras formas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

De acordo com Godoy (1995a), a abordagem qualitativa carrega algumas características particulares, quais sejam: possuir o ambiente natural enquanto fonte de dados e o pesquisador como instrumento para tal; ter caráter descritivo, uma vez que o interesse reside em todo o processo de pesquisa; entender os fenômenos por meio dos significados que lhes são atribuídos; e partir da indução, em que se coleta e analisa dados ao longo do tempo, a fim de compreendê-los. Bauer e Aarts (2002) adicionam ainda, que os pesquisadores qualitativos almejam investigar certos ambientes sociais através de representações específicas, isto é, o modo como as pessoas se relacionam, suas opiniões, atitudes, crenças e estereótipos.

Nesta perspectiva, estudos qualitativos tem como pressuposto basilar que a realidade é uma construção social, e ressaltam a relação desenvolvida na pesquisa entre o pesquisador e seu objeto de estudo (GODOY, 2013). Assim, “procura-se respostas a questões que envolvem os processos a partir dos quais experiências sociais são criadas e vivenciadas, atribuindo-se a elas determinados significados” (GODOY, 2013, p. 37).

Em relação ao delineamento, a tese caracteriza-se como um estudo exploratório e descritivo, o qual foi desenvolvido em duas fases. Para Richardson (2017), a pesquisa com orientação exploratória pretende descobrir determinado contexto em busca de ter uma visão geral. Na presente tese buscou-se, em uma primeira fase, realizar um mapeamento de todas as IES públicas e privadas que faziam parte do *Ui GreenMetric* e do *Principles for Responsible Management Education* (PRME), realizando uma análise perante seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs).

Em relação a parte descritiva, conforme Richardson (2017), este tipo de pesquisa tem como pretensão realizar a descrição sistemática de um problema, fenômeno ou situação, a fim de tornar evidente o comportamento deste. Visto isso, a condução do estudo se orienta através do estudo de caso, no qual se analisa profundamente um ou mais objetos (GODOY, 1995b). Tal direcionamento normalmente é utilizado quando se

pretende responder questões que buscam o ‘como’ ou o ‘porque’ da ocorrência de determinado fenômeno (GODOY, 1995b; YIN, 2015), assim como neste estudo, pois sua segunda fase pretende responder a problemática *como ocorre o processo de aprendizagem organizacional para o desenvolvimento da gestão de transição em busca de construir uma Instituição de Ensino Superior Sustentável, com base na aprendizagem transformadora?*

Ressalta-se que o estudo de caso é utilizado quando o pesquisador tem a intenção de compreender fenômenos sociais complexos, isto é, debruça-se sobre um ou mais casos e se busca desenvolver uma visão holística e real do mesmo (YIN, 2015). Conforme Yin (2015), é possível distinguir em dois tipos os estudos de caso, sendo estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos.

De acordo com o autor supracitado, trata-se de uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17). Nesta tese, argumenta-se que se utilizou de estudo de casos múltiplos, ancorados por casos múltiplos holísticos, uma vez que o interesse reside em analisar profundamente mais de um caso, o que Yin (2015) destaca revelar-se mais pertinente do que desenvolver um estudo de caso único, devido a robustez da pesquisa.

3.2 AS UNIDADES DE ANÁLISE E A ESCOLHA DOS OBJETOS DE ESTUDO

Seguindo os pressupostos de Yin (2015), este estudo caracteriza-se enquanto casos múltiplos integrados dado que se tem duas unidades de análise: *Ui GreenMetric – Word University Rankinings* e os *Principles for Responsible Management Education* (PRME). Como critério para definição das unidades de análise, realizou-se uma extensa busca nas plataformas que impulsionam as IES a seguirem um caminho mais sustentável, em que se considerou os aspectos que tornavam as instituições diferenciadas sob um olhar de sustentabilidade que envolvesse mais do que reputação em publicações, mas ações que orientadas a todo o contexto da instituição – ensino, pesquisa, extensão e campus.

A partir disso, encontrou-se o *Ui GreenMetric*, o qual foi inicialmente desenvolvido pela Universidade da Indonésia no ano de 2010 e é o primeiro ranking de classificação universitária mundial em sustentabilidade. A ideia para a criação foi baseada na necessidade de se ter uma métrica mais eficaz na identificação das instituições que de

fato se esforçavam em práticas sustentáveis. O *Ui GreenMetric* fornece resultados *online* da relação das IES de todo o mundo com a sustentabilidade, identificando suas políticas e ações. A intenção é trazer a pauta dos líderes universitários questões profundas orientadas a sustentabilidade, a fim de que haja maior dedicação rumo a uma sociedade sustentável (UI GREENMETRIC, 2022).

Salienta-se que a métrica para realizar o ranqueamento foi desenvolvida por meio de um conjunto de critérios e metodologias revisadas por um conselho. Tais critérios e indicadores envolvem seis aspectos: Ambiente e Infraestrutura (15%), Energia e Mudanças Climáticas (21%), Resíduos (18%), Água (10%), Transporte (18%) e Educação e Pesquisa (18%) (UI GREENMETRIC, 2022). Conforme consta no site do *Ui GreenMetric*, cada um destes critérios possui indicadores específicos, tal como exposto no Quadro 9.

Quadro 9 – Critérios e indicadores do *Ui GreenMetric*

(continua)

CRITÉRIO	OBJETIVO	INDICADORES
Ambiente e Infraestrutura (15%)	Incentivar as instituições a desenvolverem energia sustentável, espaços para vegetações, bem como proteção ao meio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • A proporção da área de espaço aberto em relação à área total. • Área do campus coberta por floresta e vegetação plantada. • Área no campus para absorção de água. • A área de espaço aberto total dividida pela população total do campus. • Orçamento da universidade para esforço sustentável.
Energia e Mudanças Climáticas (21%)	Instigar as instituições a dispenderem esforços para o uso de eletrodomésticos com eficiência energética, política de uso de energia renovável e redução de emissões de gases de efeito estufa, programa de conservação de energia, entre outros aspectos.	<ul style="list-style-type: none"> • O uso de aparelhos com eficiência energética está substituindo os aparelhos convencionais. • Implementação de edifício inteligente. • Número de fontes de energia renováveis no campus. • O uso total de eletricidade dividido pela população total do campus. • A proporção de energia renovável produzida em relação ao uso de energia. • Elementos da implementação de edifícios verdes refletidos em todas as políticas de construção e renovação. • Programa de redução de emissões de gases de efeito estufa. • A proporção da pegada de carbono total dividida pela população do campus.
Resíduos (18%)	Desenvolver programas de tratamento de resíduos dentro das instituições.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de reciclagem para resíduos universitários. • Programa para reduzir o uso de papel e plástico no campus. • Tratamento de resíduos orgânicos e inorgânicos. • Resíduos tóxicos manuseados. • Esgoto.
Água (10%)	Criar programas direcionados a conservação, utilização e reutilização consciente da água.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de programa de conservação e reciclagem da água. • O uso de aparelhos que economizam água (torneira, descarga de banheiro, etc.). • Água tratada consumida.
Transporte (18%)	Incentivar o uso de bicicleta e ônibus, reduzindo a utilização de veículos particulares, em prol de diminuir a pegada de carbono.	<ul style="list-style-type: none"> • A proporção do total de veículos dividido pela população total do campus. • Serviço de transporte. • Política de veículos com emissão zero no campus. • A proporção de Veículos com Emissão Zero dividido pela população total do campus.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2021) com base no site do *Ui GreenMetric*.

Quadro 9 – Critérios e indicadores do *Ui GreenMetric*

(continuação)

CRITÉRIO	OBJETIVO	INDICADORES
Transporte (18%)	Incentivar o uso de bicicleta e ônibus, reduzindo a utilização de veículos particulares, em prol de diminuir a pegada de carbono.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporção da área de estacionamento em relação à área total do campus. • Programa de transporte projetado para limitar ou diminuir a área de estacionamento no campus nos últimos 3 anos. • Número de iniciativas de transporte para diminuir os veículos particulares no campus. • Política de vias de pedestres no campus.
Educação e Pesquisa (18%)	Propagar a importância da sustentabilidade para as novas gerações, reforçando a estreita relação existente.	<ul style="list-style-type: none"> • A proporção de cursos de sustentabilidade em relação ao total de cursos/disciplinas. • A proporção do financiamento de pesquisa de sustentabilidade em relação ao financiamento total de pesquisa. • Número de publicações acadêmicas sobre meio ambiente e sustentabilidade publicadas. • Número de eventos acadêmicos e organizações estudantis relacionadas ao meio ambiente e sustentabilidade. • Existência de um site de sustentabilidade administrado pela universidade. • Existência de relatório de sustentabilidade publicado.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2021) com base no site do *Ui GreenMetric*.

A metodologia abarca uma filosofia baseada no meio ambiente, economia e equidade, em que os dados são coletados de maio a outubro. Sobre o processo de participação, envolve responder um formulário *online*, em que a listagem é criada e divulgada anualmente. Fazem parte do *Ui GreenMetric* instituições de todo o mundo, as quais devem informar aspectos gerais como o tamanho, localização, espaço verde, energia, transporte, água e tratamento de resíduos, além das práticas direcionadas à sustentabilidade (UI GREENMETRIC, 2022). Com base no ranking do ano de 2020, houve 912 participantes, das quais 38 instituições (Anexo A) fazem parte do contexto brasileiro, mas somente 34 enquadram-se enquanto públicas ou privadas (UI GREENMETRIC, 2021).

Já o PRME, foi desenvolvido no ano de 2006 por sessenta reitores de universidades e escolas de negócios. No Brasil, foi estruturado no dia 08 de agosto de 2013, em que desde a referida data destaca-se por ser uma das principais redes da iniciativa. Diante disso, o PRME trata-se de uma plataforma da ONU que almeja preparar lideranças responsáveis para atuar sob um novo olhar da sustentabilidade, considerando as instituições um espaço importante para tal (PRME, 2021).

A participação no PRME é voluntária, em que escolas de negócios, instituições e organizações podem se engajar seguindo seis princípios: propósito, valores, metodologia, pesquisa, parcerias e diálogo, os quais são explicados no Quadro 10. Tais elementos foram desenvolvidos com base em valores internacionais como, por exemplo, os Dez Princípios do Pacto Global das Nações Unidas (PRME, 2021).

Quadro 10 – Seis princípios do PRME

(continua)

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Propósito	Desenvolver as capacidades dos alunos para serem futuros geradores de valor sustentável para as empresas e a sociedade em geral e trabalhar para uma economia global inclusiva e sustentável.
Valores	Incorporar em atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global como retratado em iniciativas internacionais, como o Pacto Global das Nações Unidas.
Metodologia	Criar estruturas de ensino, materiais, processos e ambientes que possibilitem experiências de aprendizagem eficazes para a liderança responsável.
Pesquisa	Participar de pesquisas conceituais e empíricas para avanço da compreensão sobre o papel, dinâmica e impacto das corporações na criação de valor social, ambiental e econômico sustentável.
Parcerias	Interagir com os gestores das corporações de negócios para ampliar o conhecimento sobre seus desafios no cumprimento responsabilidades sociais e ambientais e explorar abordagens conjuntamente eficazes para enfrentar esses desafios.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2021) com base no site do PRME.

Quadro 10 – Seis princípios do PRME

(continuação)

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Diálogo	Facilitar o diálogo e apoiar o debate entre educadores, estudantes, empresas, governos, consumidores, mídia, organizações da sociedade civil e outros grupos interessados sobre questões críticas relacionadas à responsabilidade social global e sustentabilidade.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2021) com base no site do PRME.

Para que as instituições possam participar devem enviar uma carta de intenção, preencher um formulário *online*, incluir e defender os seis princípios em sua instituição, currículo e pesquisa, bem como apresentar relatórios sobre os princípios e progressos para a ONU e aos demais *stakeholders*. Atualmente, o capítulo brasileiro do PRME é composto por 28 participantes, em que 18 destes são instituições públicas ou privadas.

Argumenta-se que as unidades de análise, *Ui GreenMetric* e PRME, acabam por se complementar, uma vez que uma versa mais sobre o campus, no sentido da estrutura, enquanto a outra tem maior ligação com o ensino, pesquisa e extensão, considerando que ambas trabalham o ensino, pesquisa, extensão e campus de modo geral. Salienta-se que o interesse reside em identificar instituições brasileiras, dado que se delimitou o escopo para instituições públicas e privadas com a intenção de se realizar uma análise profunda sobre as mesmas, comparando suas diferenças e similaridades, com vistas a norteá-las dentro da Proposta de *framework* para uma Instituição de Ensino Superior Sustentável (Figura 11).

Ressalta-se que a opção em não estudar IES de outros países se deu em virtude da complexidade em conhecer a realidade organizacional dessas instituições e seu processo de aprendizagem, agravada pela Pandemia da COVID-19, bem como pelo fato do interesse em desenvolver um modelo de IES Sustentável a partir do cenário brasileiro, baseado em instituições públicas e privadas.

Em relação a escolha dos casos de estudo, utilizando-se o *Ui GreenMetric* (34 IES) em conjunto com PRME (18 IES) se tem um total de 52 instituições. Contudo, há uma que se repete entre as plataformas (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), gerando, portanto, 51 IES que são expostas no Quadro 11 a seguir. Ademais, vale pontuar que não foram investigadas todas as instituições participantes, uma vez que se enquadravam em outros tipos de espaços de ensino, tal como cursos preparatórios.

Quadro 11 – Instituições públicas e privadas pertencentes ao *Ui GreenMetric* e ao PRME

PLATAFORMA	INSTITUIÇÕES
<i>Ui GreenMetric</i>	Universidade de São Marcos; Universidade Federal de Lavras; Universidade de Campinas; Centro Universitário do Rio Grande do Norte; Universidade Positivo; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Centro Universitário Facens; Universidade Federal de Itajubá; Universidade Federal Fluminense; Universidade do Vale do Taquari; Universidade Federal de São Pietro; Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Universidade do Vale do Itajaí; Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto; Universidade de Passo Fundo; Universidade de Santa Catarina; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Universidade Federal de Alfenas; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual de Maringá; Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade de Sorocaba; Universidade Federal de São Marcos; Universidade Estadual do Maranhão; Universidade Federal do Oeste do Pará; Instituição Toledo de Ensino; Universidade do Estado do Amazonas.
PRME	Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Antônio Meneghetti Faculdade; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Fundação Escola de Comércio Álvares; Pontifícia Universidade Católica de São Marcos; UniCesumar; Faculdade Santa Cruz; Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto; IMED; Faculdade de Gestão e Negócios; Fundação Instituto de Administração; Escola Superior de Propaganda e Marketing; Centro Universitário Autônomo do Brasil; Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade; Instituto de Ensino e Pesquisa; Universidade Metodista de São Marcos; Centro Universitário Santa Amélia; Universidade Estadual do Paraná.

Fonte: Site *Ui GreenMetric* e PRME.

Salienta-se que aqui ocorreu a fase exploratória do estudo, em que se passou inicialmente a buscar nos *websites* institucionais os PDIs, e caso não fossem identificados, contou-se via e-mail as IES, de modo a solicitar os documentos. Dentre estas, somente a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto retornou, relatando não poder contribuir, pois não possuía PDI. Ao final da coleta, conseguiu-se obter 31 documentos do *Ui GreenMetric* e 11 do PRME, totalizando 42 instituições.

Vale ressaltar que de acordo com a normativa do Governo Federal, as instituições públicas podem ser mantidas pelo poder público federal, estadual ou municipal, e as privadas podem ter fins lucrativos ou não. Seguindo a orientação do Ministério da Educação (MEC), compreende-se que as IES podem ser faculdades, centros universitários e universidades. Em virtude disso, justifica-se o termo utilizado nesta tese para se referir aos objetos de estudo enquanto IES. Neste sentido, a forma de exploração dos casos a serem investigados ocorreu com base na análise de alguns critérios fornecidos a partir da construção teórica, conforme exposto no Quadro 12.

Quadro 12 – Critérios utilizados para escolha dos casos a serem investigados

CATEGORIA	ELEMENTOS	AUTORES
Gestão Sustentável	Sustentabilidade na missão, visão, objetivos, metas, valores; Ações voltadas a Agenda 2030.	Cebrián (2016, 2020), Cebrián, Grace e Humphris (2020), Radinger-Peer e Pflitsch (2017) e Sammalisto e Lindhqvist (2008).
Campus/Estrutura	Gestão ambiental do campus; Tratamento de resíduos; Práticas voltadas a energia renovável; Utilização consciente da água; Redução da pegada de carbono.	Cebrián (2016, 2020), Müller-Christ et al. (2014), Radinger-Peer e Pflitsch (2017) e Sammalisto e Lindhqvist (2008).
Ensino	Ensino atrelado a sustentabilidade com enfoque no desenvolvimento de competências para sustentabilidade; Incorporação da sustentabilidade no currículo de modo interdisciplinar.	Figueiró, Da Silva e Philereno (2019), Radinger-Peer e Pflitsch (2017), Sammalisto e Lindhqvist (2008), Stephens et al. (2008), Sonetti, Brown e Naboni (2019) e Weinberg et al. (2020).
Pesquisa	Apoio a pesquisa para melhores tecnologias (sociais ou não) com vistas a sustentabilidade; Estudos direcionados ao comportamento das organizações a respeito da criação de valores sociais, ambientais e econômicos sob o escopo da sustentabilidade.	Figueiró, Da Silva e Philereno (2019), Radinger-Peer e Pflitsch (2017) e Sammalisto e Lindhqvist (2008).
Extensão	Práticas extensionistas para o desenvolvimento da comunidade da qual fazem parte; Parcerias com gestores a fim de investigar práticas voltadas a sustentabilidade, fomentando o avanço teórico e prático da abordagem.	Cebrián (2016), Figueiró, Da Silva e Philereno (2019), Müller-Christ et al. (2014), Singh e Segatto (2020), Sammalisto e Lindhqvist (2008) e Stephens et al. (2008).

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

A forma de busca dos dados nos documentos baseou-se em termos chaves (como “sust”, “amb” e “social”), para alcançar o máximo de informações referentes ao contexto da sustentabilidade. Assim, os 42 documentos institucionais foram analisados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), em que se identificou que a Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal de Lavras, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Tecnológica Federal – Paraná, Universidade Estadual do Maranhão e Instituto de Ensino e Pesquisa apresentam um diferencial frente a sustentabilidade, pois demonstram a necessidade e/ou interesse intrínseco de avanço perante as categorias analisadas.

Posterior ao achado, contatou-se cada IES para averiguar a possibilidade de realizar a segunda fase da pesquisa – descritiva. Contudo, somente duas destas retornam, de modo que a pesquisadora optou por contatar as demais instituições que faziam parte

da coleta inicial (pertencentes ao *Ui GreenMetric* e PRME), conseguindo aceite de participação de mais cinco IES. Assim, a base final de IES participantes do estudo foram sete instituições, sendo cinco participantes do *Ui GreenMetric* e duas do PRME. A seguir, no Quadro 13 é desenvolvida a descrição de cada caso para melhor compreensão do contexto envolvido.

Quadro 13 – Descrição das Instituições de Ensino Superior a serem investigadas

(continua)

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DESCRIÇÃO
IES A	Santa Maria – RS	No ano de 1965 a instituição foi federalizada, tendo iniciado sua atuação a poucos anos atrás. Atualmente, possui três campi fora da sede, atendendo cerca de 28.638 alunos, com uma estrutura profissional de 2.033 professores e 2.543 técnicos administrativos em educação. A IES A oferta um total de 131 cursos, os quais são 11 de tecnologia, 37 de licenciatura e 83 de bacharelado. Ainda, possui 106 cursos de pós-graduação divididos em 12 de especialização, 59 de mestrado, 34 de doutorado e um programa de pós-doutorado. Vale ressaltar que atua na educação básica e técnica, ofertando um curso de educação infantil, um curso de ensino médio, 4 técnicos para ensino médio e 24 cursos técnicos pós-médios.
IES B	Porto Alegre – RS	A história da IES federal inicia no ano de 1895 com a fundação de escolas da área da saúde e engenharia. Contudo, realmente no ano de 1934 é desenvolvida a universidade. A IES oferece 77 cursos de graduação presencial, 9 à distância, um curso técnico, 29 especializações, 87 cursos de mestrado acadêmico, 17 de mestrado profissional e 83 de doutorado. Atualmente, a instituição possui 5 campi, sendo somente um fora da cidade em que está localizada a sede principal, também no Rio Grande do Sul. No seu quadro de profissionais, possui 2.452 colaboradores, 2.802 professores de ensino superior e 110 professores de ensino básico, os quais atendem cerca de 33.170 alunos em nível de graduação e mais de 12.000 em nível de mestrado e doutorado.
IES C	Curitiba – PR	Criada no ano de 1909, a qual foi posteriormente transformada em tecnológica, a instituição possui 13 campi, os quais estão localizados no Paraná. A IES C oferta 19 cursos técnicos, tanto em nível médio integrado quanto em nível médio subsequentes na modalidade a distância, com polos no Paraná e em São Marcos. Ainda, atua em 90 cursos de especialização, 110 cursos de graduação, 60 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado. Enquanto estrutura de pessoal, possui 2.834 professores e 1.160 colaboradores, os quais atendem cerca de 35.000 alunos.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 13 – Descrição das Instituições de Ensino Superior a serem investigadas

(continuação)

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DESCRIÇÃO
IES D	Porto Alegre – RS	A IES D iniciou no ano de 1931, sendo reconhecida como universidade no ano de 1948. A instituição comunitária possui um campus que abriga sete escolas que envolvem 55 cursos de graduação de licenciatura e bacharelado, 22 cursos de mestrado, 22 de doutorado, e 60 cursos de especialização. Para tanto, conta com 2.850 professores e colaboradores que atuam com cerca de 40.000 alunos.
IES E	Sorocaba – SP	Com sua origem no ano de 1951, a IES E transformou-se em universidade comunitária no ano de 1994. A referida instituição possui 2 campi, em que oferta 67 cursos de graduação presencial, 18 à distância e 4 cursos de mestrado e doutorado e 6 especializações e MBA.
IES F	Lajeado – RS	Em 1997, a partir da fusão de duas faculdades nasceu a instituição comunitária F, a qual possui atualmente cerca de 40 cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, 18 de graduação à distância, tanto bacharelado quanto licenciatura e superiores de tecnologia, 45 de graduação presencial, entre outros de educação continuada. A partir de 2016 a instituição passou a ter um campus além da sede principal, abrangendo, portanto, duas cidades diferentes.
IES G	Passo Fundo – RS	Em 2002 foi constituída a instituição, sendo solicitado seu credenciamento enquanto privada com fins lucrativos para que em 2004 fosse autorizado o primeiro curso de graduação. A IES possui 4 campi em três cidades diferentes do Rio Grande do Sul, possuindo na oferta de graduação 5 escolas que permeiam 19 cursos. Atua em 5 cursos de mestrado e 1 de doutorado, além de ofertar 5 cursos presenciais rápidos e 4 online.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

3.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Partindo do pressuposto de que a pesquisa foi realizada com base em um estudo de caso, é preciso delimitar quais e como serão obtidas as fontes de evidência para realizar tal investigação. Conforme Godoy (2015), este tipo de estudo envolve uma variedade de técnicas de coleta de dados, a fim de gerar uma gama mais completa de informações a serem analisadas. Em meio a isso, se fez uso de entrevistas em profundidade (qualitativas) e análise documental.

De acordo com Gaskell (2002), a entrevista qualitativa é indispensável quando o interesse se trata em compreender indivíduos e/ou grupos sociais (instituições), tanto para se realizar uma descrição detalhada, quanto para construir um referencial para pesquisas futuras através de determinada perspectiva teórica. É uma interação social entre entrevistador e entrevistado, em que se busca desenvolver uma relação mais informal,

criando um espaço em que o respondente se sinta confortável para responder aos questionamentos (GASKELL, 2002).

Gaskell (2002) menciona que a ideia é desenvolver o roteiro de entrevista amparado por um tópico guia, incitando o entrevistado a explicar da sua maneira sobre algum assunto. Quando bem orientada, uma entrevista em profundidade pode explorar as subjetividades mais profundas do entrevistado, o guiando a refletir e contar sobre a construção do seu passado (GASKELL, 2002).

Ademais, Yin (2015) pontua que uma pesquisa qualitativa envolve um relacionamento diferenciado entre o pesquisador e o participante, não há um roteiro de perguntas rígidas, mas uma lista de perguntas mais amplas e abertas que possam conduzir o pesquisado a responder de modo mais completo. O pesquisador deve conduzir as entrevistas considerando o perfil de cada entrevistado e, por vezes, modificar o modo de expor o questionamento. Em meio a isso, “o pesquisador tenta compreender o mundo do participante, o que provavelmente inclui esforços concentrados para dominar os significados das palavras e expressões do participante” (YIN, 2015, p. 156).

Neste estudo, as entrevistas foram desenvolvidas por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A), as quais foram gravadas após o consentimento do participante e posteriormente transcritas na íntegra. Vale ressaltar que tal roteiro foi avaliado por especialistas da área, tanto pesquisadores de aprendizagem e sustentabilidade, quanto de estudos qualitativos.

Para o procedimento de coleta de dados por meio de entrevistas utilizou-se a técnica de *snowball*, a qual faz uso de referências de entrevistados para encontrar outros, isto é, a realidade investigada é complexa e a indicação auxilia na coleta de dados com informantes que possuem conhecimento do contexto da pesquisa (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Os sujeitos de pesquisa foram reitores das IES estudadas, vice-reitores e pró-reitores de ensino, pesquisa e extensão, bem como os demais envolvidos no comitê de sustentabilidade da instituição, como servidores e diretores, os quais receberam nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato. A escolha por estes sujeitos justifica-se devido estarem diretamente atrelados aos processos centrais das instituições, participando ativamente de seu processo de aprendizagem e tendo conhecimento acerca do modelo de gestão desenvolvido.

As entrevistas, em decorrência das medidas de afastamento social da Pandemia da COVID-19, ocorreram por meio da sala virtual *google meet* (Quadro 14). Anterior ao início de cada entrevista, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), a fim de garantir que aceitaram a participação no estudo. Salienta-se que durante as entrevistas utilizou- de um diário de campo, a fim de se realizar anotações pertinentes durante a coleta. Segundo Yin (2016), o pesquisador está constantemente agindo enquanto observador no momento da coleta de evidências, seja analisando ações, eventos ou conversas.

Quadro 14 – Relação de entrevistados

(continua)

IES	ENTREVISTADO	FORMAÇÃO	CARGO	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
IES A	Gilberto	Doutor em Engenharia Elétrica	Vice-Reitor	1h9min29s
	Marcos	Doutor em Odontologia	Reitor	1h13min25s
	Alisson	Doutor em Engenharia Florestal	Pró-Reitor Adjunto de Extensão	59min12s
	Renato	Doutor em Ciências Biológicas	Pró-Reitor Adjunto de Graduação	55min33s
	Marcela	Doutora em Engenharia Civil	Pró-Reitora Adjunta de Infraestrutura	59min25s
	Alfredo	Mestre em Engenharia de Processos	Setor de Planejamento Ambiental	41min23s
	Breno	Doutor em Nutrição de Peixes	Pró-Reitor de Planejamento	31min06s
IES B	Daniela	Doutora em Engenharia de Materiais	Diretora da Escola de Engenharia	22min55
	Éverli	Doutora em Engenharia de Produção	Setor de Infraestrutura	27min40
	Caroline	Doutora em Engenharia de Produção	Setor de Projetos	57min53s
	Franciele	Doutora em Engenharia Civil	Vice Superintendente de Projetos e Obras	1h5min47s
IES C	Heitor	Doutor em Administração	Diretor de Campi	1h8min20s
	Ítalo	Doutor em Saúde na Comunidade	Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação	57min01s
IES D	Klaus	Doutor em Comunicação Social	Pró-Reitor de Administração e Finanças	1h32min39s
	Joana	Doutora em Gerontologia Biomédica	Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada	56min05s
IES E	Leonardo	Doutor em Administração	Reitor	1h14min28s
	Oliver	Doutor em Ciências Biológicas	Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade	54min38s
	Nicolas	Mestre em Engenharia Mecânica	Coordenador do Comitê de Sustentabilidade	49min32s

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 14 – Relação de entrevistados

(continuação)

IES	ENTREVISTADO	FORMAÇÃO	CARGO	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
IES F	Pietro	Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	1h14min11s
	Rachel	Doutora em Direito	Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino	58min38s
	Mônica	Mestrado em Administração	Reitora	44min37s
	Joey	Mestre em Ambiente e Desenvolvimento	Coordenador da Gestão Ambiental	1h26min39s
IES G	David	Doutor em Psicologia Clínica	Diretor	27min28s
	Valdomiro	Pós-Doutorado em Filosofia	Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração	1h12min37s
	Sandro	Mestre em Direito	Presidente	53min45s

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

A coleta de dados ocorreu até o momento em que houve a saturação dos dados, isto é, ao passo que se identificou que as entrevistas se tornaram repetitivas devido à similaridade de informações, seguindo os pressupostos de Flick (2009). Em relação a análise documental, conforme Yin (2015), configura o esforço do pesquisador em encontrar fontes de evidência para seu estudo através de documentos como cartas, lembranças, registros com dados qualitativos ou quantitativos, sejam estes físicos ou virtuais. Flick (2012) argumenta que tais documentos podem ser institucionais, orientados a pesquisa ou outros fins, bem como diários, fotos, vídeos e filmes, os quais receberão outro tipo de tratamento. O uso do termo de análise documental de dados secundários ocorre devido se debruçar em dados que não foram obtidos para a finalidade do estudo, mas passam a ser utilizados para tal enquanto fonte de evidência (FLICK, 2012).

Yin (2015) acrescenta que o uso destes documentos é valioso, posto que fornecem mais uma fonte de dados, bem como auxiliam a compreender o(s) objeto(s) estudado(s) evitando, por vezes, questionamentos simples ao realizar a entrevista. Contudo, nem todos os dados documentais possuem acesso público, o que ressalta a relevância em se utilizar diversas fontes de evidências, as quais complementam-se (FLICK, 2012; GODOY, 2015). Ressalta-se que no presente estudo a análise documental compreende dados institucionais como relatórios, informações em sites das IES e notícias na *internet*,

a fim de compreender o contexto das instituições e atender o objetivo proposto nesta pesquisa, conforme exposto no Quadro 15.

Quando 15 – Relação de documentos

IES	DOCUMENTO	CARACTERÍSTICA
IES A	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016 – 2026	579 páginas
	Folheto Agenda 2030	38 páginas
	Projeto X	Site
IES B	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016 – 2026	77 páginas
	Projeto Instituição Sustentável	Site
	Departamento de Meio Ambiente e Licenciamento da Instituição	Site
IES C	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018 – 2022	163 páginas
	Política de Sustentabilidade	13 páginas
IES D	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016 – 2022	43 páginas
	Instituto do Meio Ambiente	Site
IES E	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020 – 2024	133 páginas
	Sustentabilidade	Site
IES F	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022 – 2026	50 páginas
	Política de Responsabilidade Social	9 páginas
	Certificado de Participação <i>Ui GreenMetric</i>	11 páginas
IES G	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018 – 2022	73 páginas

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Com base no recorrido, para gerar uma melhor visualização do estudo, desenvolveu-se o Quadro 16, o qual trata da operacionalização do estudo a partir dos objetivos delimitados.

Quadro 16 - Operacionalização dos objetivos do estudo

(continua)

OBJETIVO GERAL			
Propor um <i>framework</i> para a compreensão da aprendizagem organizacional em Instituições de Ensino Superior, para construção de uma Instituição de Ensino Superior Sustentável.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA	ROTEIRO	REFERÊNCIAS
Investigar quais Instituições de Ensino Superior pertencentes ao <i>Ui GreenMetric</i> e ao <i>Principles for Responsible Management Education</i> são referência em sustentabilidade em termos de ensino, pesquisa, extensão e gestão.	<ul style="list-style-type: none"> Documentos: PDI's. 	<ul style="list-style-type: none"> Não se aplica. 	Cebrián (2016, 2020), Cebrián, Grace e Humphris (2020), Figueiró, Da Silva e Philereno (2019), Müller-Christ et al. (2014), PRME (2021), Radinger-Peer e Pflitsch (2017), Sammalisto e Lindhqvist (2008), Singh e Segatto (2020), Stephens et al. (2008), Sonetti, Brown e Naboni (2019), <i>Ui GreenMetric</i> (2021, 2022) e Weinberg et al. (2020).
Compreender o entendimento de sustentabilidade para as Instituições de Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista: Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão, e envolvidos no comitê de sustentabilidade. Documentos: Site Institucional e PDI's. 	<ul style="list-style-type: none"> O que você entende por sustentabilidade? Como a instituição percebe a sustentabilidade? Existem ações sobre sustentabilidade? Sem sim: Quais as ações que a instituição tem referente a sustentabilidade? Poderia relatar exemplos? Como começaram as ideias de implementação da sustentabilidade? 	Brandi e Thomassen (2020), Munasinghe (2002, 2019) e Robinson (2004).
Identificar os facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem das Instituições de Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista: Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão, e envolvidos no comitê de sustentabilidade. Documentos: Relatórios e PDI's. 	<ul style="list-style-type: none"> Você poderia relatar exemplos de processos/práticas que considera assertivos ou não em relação a sustentabilidade? O que poderia ter sido feito diferente? Toda instituição possui fragilidades e espaços para melhoria e aprendizagem. Poderia relatar exemplos? Você percebe que os gestores, professores e demais profissionais estão engajados com a visão de sustentabilidade da instituição? De que forma que a instituição transmite esse engajamento para essas pessoas? 	Caldeira e Godoy (2011), Doro (2022), Fiol e Lyles (1985), Leite e De Aquino (2008), Morgan (1996), Noy, Capelota e Patrick, (2021), Pham e Swierczek (2006), Rossato (2017), Sadler (2001) e Scherer e Tran, (2001).

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 16 - Operacionalização dos objetivos do estudo

(continuação)

OBJETIVO GERAL			
Propor um <i>framework</i> para a compreensão da aprendizagem organizacional em Instituições de Ensino Superior, para construção de uma Instituição de Ensino Superior Sustentável.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA	ROTEIRO	REFERÊNCIAS
Analisar como ocorre a gestão de transição para sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista: Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão, e envolvidos no comitê de sustentabilidade. Documentos: Relatórios e PDI's. 	<ul style="list-style-type: none"> Poderia me contar sobre a atuação da instituição perante a sociedade? Como ocorreram as mudanças na instituição ao longo dos anos? Quais foram as mais impactantes e por quê? De modo geral, qual a visão de futuro que a instituição busca gerar através do ensino, pesquisa e extensão? Por quê? Como são construídas as ações acerca da sustentabilidade na instituição? (mudanças/fluxo de informações/engajamento da comunidade acadêmica?). Existe algum setor ou centro que seria exemplo de práticas sustentáveis? Cite exemplo e explique o porquê de considerar um modelo? A instituição desenvolve alguma parceria em prol de ações sustentáveis? Poderia relatar um exemplo? 	Cebrián (2016), Geels (2011), Geels e Schot (2007), Larsson e Holmberg (2017), Loorabach, Frantzeskaki e Huffenreuter (2015), Loorbach e Rotmans (2006), Stephens e Graham (2010) e Wieczorek (2017).
Identificar em qual nível da gestão de transição encontram-se as Instituições de Ensino Superior.	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista: Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão, e envolvidos no comitê de sustentabilidade. Documentos: Relatórios e PDI's. 	<ul style="list-style-type: none"> No dia de hoje, considerando a visão de sustentabilidade que você relatou, em que estágio a instituição se encontra frente a esta proposta? Como você percebe a instituição daqui a 10 anos em relação a sustentabilidade? O que falta para chegar neste patamar? Há algum órgão que une e coordena as informações sobre sustentabilidade na instituição? (relaciona o ensino, pesquisa, extensão e gestão?) 	Argyris e Schön (1997), Blake, Sterling e Goodson (2013), Lukic (2022), Schilling e Kluge (2009), Schutel (2015), Sterling (2010, 2011), Sterling, Dawson e Warwick (2018) e Trevisan et al. (2022).

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Posterior a coleta de dados, em que se obteve dados ‘brutos’, iniciou-se o tratamento destes, em que se fez uso da análise de conteúdo pautada nos pressupostos de Bardin (2016), com o amparo de uma matriz de análise, baseada no entendimento de Nadin e Cassell (2004). De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo visa a análise e interpretação de dados através de um conjunto de técnicas baseadas em processos sistemáticos para descrever conteúdo qualitativo ou quantitativo, fornecendo compreensão sobre algo investigado para se realizar inferências.

A técnica envolve a pesquisa como um todo, considerando-se que a interpretação é densa e complexa, requerendo o estabelecimento de um plano de trabalho organizado para que se consiga compreender o conteúdo e seus significados intrínsecos, isto é, caminhando do todo para as partes (BARDIN, 2016). Para Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se por meio de três polos cronológicos, quais sejam: pré-análise, exploração do material, e o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise envolve a organização do material, em que se realiza a leitura flutuante de todo o material, a escolha de documentos (delimitação do *corpus* de pesquisa), a formulação dos objetivos, desenvolvimento de índices e indicadores, e a preparação do material. Em síntese, esta etapa envolve a primeira aproximação com os dados brutos, em que se identifica se o pesquisador possui todas as informações que precisa ou é necessário voltar ao campo (BARDIN, 2016).

Em seguida ocorre a exploração do material, em que Bardin (2016) pontua que depende do quão bem desenvolvida foi a pré-análise, pois está é a ‘aplicação’ das decisões tomadas na etapa anterior. Dessa forma, envolve a codificação, decomposição ou enumeração. A codificação envolve tratar os dados brutos de modo que estes passem a fazer parte de uma unidade e sejam descritos de acordo com o contexto que se pretende compreender. Já a decomposição trata da classificação por diferenciação ou reagrupamento e, por fim, a enumeração, que envolve o modo de contagem.

A partir disso, na terceira etapa desenvolve-se o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, em que os dados passam a serem de fato significativos. Assim, há a descrição das categorias – que podem ter surgido *a priori* ou *a posteriori* -, a relação entre elas, a comparação com a base teórica e o desenvolvimento da análise do micro ao macro e do macro ao micro contexto (BARDIN, 2016).

Colbari (2014) complementa que a análise de conteúdo oportuniza meios para que os dados sejam tratados de modo sistemático e objetivo, transformando dados brutos em dados com tratamento analítico, a qual envolve as seguintes operações básicas: antecedentes (problema de pesquisa, objetivo e construção teórica), *corpus* de pesquisa (materiais a serem investigados), exploração do material (leitura, codificação, decomposição e agregação dos dados) e tratamento dos resultados obtidos (explicação dos resultados, proposição de inferências e interpretações).

Conforme Nadin e Cassell (2004), a matriz de análise facilita o processo de interpretação de dados flexibilizando, tendo como objetivo apresentar a variedade de informações que receberam tratamento analítico. Trata-se de um cruzamento composto por linhas e colunas, nos quais desenvolvem-se nós, em que as linhas representam unidades de análise, uma abordagem central a ser explorada, enquanto as colunas compõem conceitos, questões ou características relevantes à pesquisa (NADIN; CASSELL, 2004).

As autoras supracitadas destacam que a matriz é uma construção a partir de uma análise profunda dos dados, podendo ter como interesse uma descrição geral ou uma análise comparativa profunda (NADIN; CASSELL, 2004). Para Nadin e Cassell (2004), a matriz pode ser descritiva, a qual reduz a variedade de dados de modo que estes tornem-se mais compreensíveis e a explicação permite a geração de teoria ou testes, ou explicativa, em que se busca entender por que determinadas coisas ocorrem e como, ocasionando a compreensão de uma questão particular.

Visto isso, neste estudo se fez uso de uma matriz de análise explicativa, em que o interesse reside em compreender o ‘porquê’ e ‘como’, a partir da questão de pesquisa desenvolvida. Ademais, ressalta-se que para a condução da matriz passou-se por três estágios: Sinopse dos dados - resumo da base coletada, Codificação dos dados - categorização a partir de códigos que auxiliam a rotular as informações, organizando-as de modo mais acessível, e Texto analítico – comporta expor, após a matriz, os pontos que convergem ou divergem entre as linhas e colunas (KING, 2004; NADIN; CASSELL, 2004).

Salienta-se que se delimitou categorias *a priori*, porém, após a coleta e tratamento de dados emergiram categorias *a posteriori*. Sendo assim, após findar a coleta de evidências, seja através das entrevistas - reitores, vice-reitores e pró-reitores de ensino, pesquisa e extensão, e demais envolvidos no comitê de sustentabilidade da instituição -, e da análise documental – documentos institucionais e disponibilizados na *internet* -, os

dados receberam tratamento analítico com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com suporte da matriz de análise (NADIN; CASSELL, 2004). No Quadro 17 apresentam-se as categorias desenvolvidas *a priori*, criadas a partir da construção teórica e do roteiro de entrevista.

Quadro 17 – Categorias definidas *a priori*

CATEGORIA	ELEMENTOS
<p>Aprendizagem Transformadora (ARGYRIS, SCHÖN, 1997, BLAKE, STERLING, GOODSON, 2013; BRANDI, THOMASSEN, 2020; CALDEIRA, GODOY, 2011; MUNASINGHE, 2002, 2019; ROBINSON, 2004; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010, 2011; STERLING, DAWSON, WARWICK, 2018).</p>	<p>IES Instrumental => IES Convencional => IES Verde => IES Sustentável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos que envolvem a aprendizagem ocasionada após o deslocamento entre os ciclos. • Facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem. • Mudança de pensamento. • Visão de sustentabilidade. • Ações baseadas em uma postura ética e justa. • Busca pela transformação no modo de visualizar as coisas.
<p>Gestão de Transição para Sustentabilidade (CEBRIÁN, 2016; GEELS, 2011; GEELS, SCHOT, 2007; LARSSON, HOLMBERG, 2017; LOORABACH, FRANTZESKAKI, HUFFENREUTER, 2015; LOORBACH, ROTMANS, 2006; STEPHENS, GRAHAM, 2010; WIECZOREK, 2017).</p>	<p>Estratégico => Perspectiva Multinível => Modelo I3E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisão sobre ações sustentáveis. • Espaço construído com base na comunicação e participação da comunidade. • Empoderamento dos colaboradores. • Desenvolvimento de parcerias (dentro e fora da instituição). • Desenvolvimento de programa de sustentabilidade a longo prazo.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Entretanto, como já mencionado, as categorias definidas *a priori* podem ser modificadas, incrementadas ou simplesmente receber o acréscimo de categorias *a posteriori*. Visto isso, ainda que inicialmente as categorias tenham sido definidas pela autora, as mesmas podem surgir das evidências coletadas, bem como argumenta Bardin (2016). Diante disso, para melhor organização e orientação da análise de dados, desenvolveu uma matriz de análise, conforme exposto na Figura 13.

Figura 13 – Matriz de Análise

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL			
PRESSUPOSTO BASE	IES TRANSFORMADORA (ARGYRIS; SCHÖN, 1997; BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; GOODSON, 2013; BRANDI; THOMASSEN, 2020; LUKIC, 2022; NOY; CAPELOTA; PATRICK, 2021; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010, 2011; STERLING; DAWSON; WARWICK, 2018; TREVISAN et al., 2022)		
	Facilitadores e inibidores (CALDEIRA, GODOY, 2011; DORO, 2022; FIOL; LYLES, 1985; LEITE, DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; ROSSATO, 2017; PHAM; SWIERCZEK, 2006; SADLER, 2001; SCHERER; TRAN, 2001; SCHILLING; KLUGE, 2009)	IES Instrumental →	IES Convencional →
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir a capacidade de agir e articular. Tolerar erros. Julgar de modo justo. Desconstrução de modelos mentais. Compartilhamento de valores e pensamentos. Visão holística. Relacionamento e motivação. Reconhecimento. Saúde financeira. Falta de comprometimento. Receio em compartilhar informações. Sistemas rigorosos e punitivos. Negação de erros. Interesses diferentes entre grupos e indivíduos. Liderança. Comunicação. Interesse em aprender. Mudança. Assumir riscos. Raciocínio defensivo. Estrutura organizacional. Detecção e correção de erros. Reorientação de comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que envolvem a aprendizagem ocasionada após o deslocamento entre os ciclos. Facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem. Mudança de pensamento. Visão de sustentabilidade. Ações baseadas em uma postura ética e justa. Busca pela transformação no modo de visualizar as coisas. 		
Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016, 2020; GARLET et al, 2020; NOY, CAPELOTA, PATRICK, 2021; RADINGER-PEER, PFLITSCH 2017; TREVISAN, et al., 2022; WEINBERG et al., 2020)	GESTÃO DE TRANSIÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE (GEELS, 2011; GEELS; SCHOT, 2007; LARSSON; HOLMBERG, 2017; LOORABACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015; LOORBACH; ROTMANS, 2006; STEPHENS; GRAHAM, 2010; WIECZOREK, 2017)		
<ul style="list-style-type: none"> • Informar. Engajar. Qualificar. Empoderar. EPS. 	Nicho	Regime	Paisagem
	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de decisão sobre ações sustentáveis. Espaço construído com base na comunicação e participação da comunidade. Empoderamento dos colaboradores. Desenvolvimento de parcerias (dentro e fora da instituição). Desenvolvimento de programa de sustentabilidade a longo prazo. 		

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

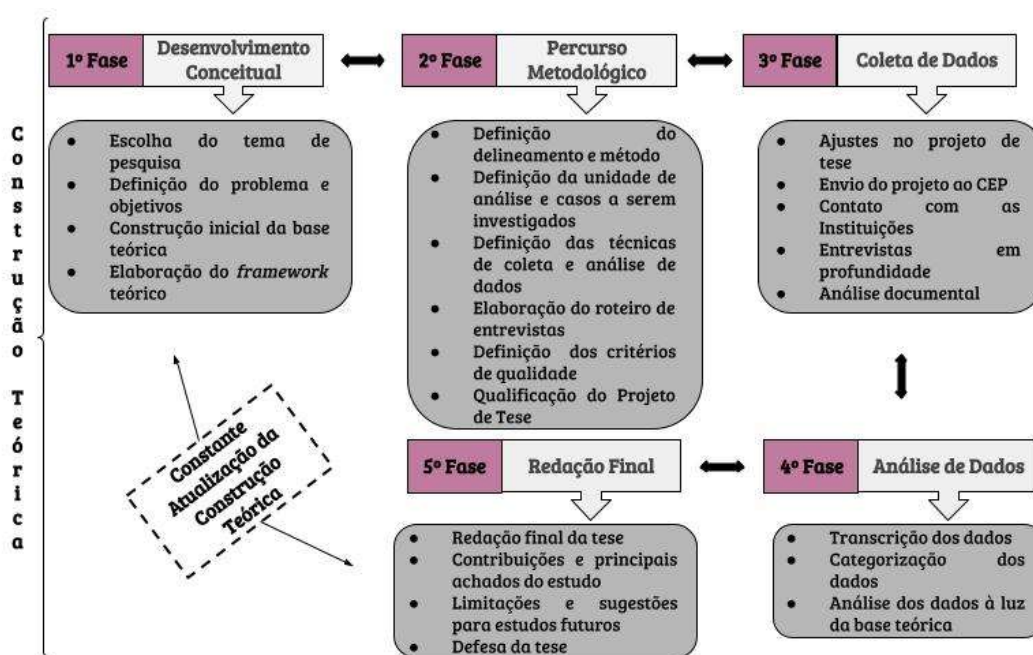
3.5 DESENHO DE PESQUISA

A presente pesquisa está organizada em cinco fases, as quais estão apresentadas de modo simplificado na Figura 14. A primeira fase reside na definição do tema de pesquisa, o desenvolvimento do problema de pesquisa e objetivos, bem como a construção prévia da base teórica, em conjunto com a proposta de um *framework* teórico. Na segunda fase foram realizadas as definições do estudo acerca do delineamento e método de abordagem, da unidade de análise e casos a serem investigados, a escolha das técnicas de coleta e análise de dados, bem como a descrição dos critérios de qualidade da pesquisa, e a qualificação do projeto de tese à banca examinadora.

Na terceira fase foram realizados os ajustes e alterações no projeto de tese de acordo com as sugestões da banca examinadora. Posterior a isso, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria, em vista de manter os princípios éticos da pesquisa, sendo registrado no GAP (Apêndice B) e aprovado no dia 15 de setembro de 2021 pelo CAAE 51340621.3.0000.5346 (Apêndice C). Após isso, as instituições foram contatadas para se realizar a coleta de dados por meio de entrevistas e documentos.

Na quarta fase realizou-se os procedimentos relativos à análise de dados, em que se fez a transcrição na íntegra dos dados, o desenvolvimento de categorias *a posteriori*, e a análise de dados a partir das evidências coletadas e o desenvolvimento teórico, a fim de alcançar o objetivo proposto no estudo. Finalmente, na quinta fase se desenvolveu a redação final da tese, destacando-se os principais achados, bem como pontuando as limitações e possibilidades de estudos futuros, sendo apresentado novamente a banca examinadora através da cerimônia de defesa da tese. Ademais, ressalta-se que a construção teórica foi atualizada constantemente no decorrer de todas as fases da pesquisa.

Figura 14 – Desenho de pesquisa



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA PESQUISA QUALITATIVA

A qualidade em estudos qualitativos ainda gera controvérsias devido não ser realizada por meio de testes que comprovam os dados, porém a explanação detalhada dos procedimentos realizados gera maior credibilidade a pesquisa (FLICK, 2009), em que se destacam elementos como a confiabilidade e a validade da pesquisa (FLICK, 2009; GODOY, 2005). “Embora se reconheça que não existem estudos com uma confiabilidade externa perfeita, os desafios para os pesquisadores que optam pelas metodologias qualitativas são maiores do que aqueles enfrentados pelos que escolhem métodos quantitativos” (GODOY, 2005, p. 83).

Conforme Godoy (2005), a dificuldade que envolve a confiabilidade em estudos qualitativos origina-se por meio dos fenômenos estudados e o olhar subjetivo que se dedica a estes. Assim, a impossibilidade de se replicar um estudo qualitativo já desenvolvido em virtude da visão diferenciada de cada pesquisador confirma tal dificuldade (GODOY, 2005). A autora supracitada aponta a confiabilidade externa e interna, bem como a validade interna e externa, enquanto elementos que contribuem para a qualidade de estudos qualitativos (GODOY, 2005). A seguir, desenvolveu-se o Quadro 18, com a intenção de elencar os critérios de qualidade da pesquisa do presente estudo.

Quadro 18 – Critérios de qualidade da pesquisa qualitativa do estudo

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	APLICAÇÃO
Confiabilidade Externa	Envolve a possibilidade de replicação em cenários similares. Para isso é preciso que o pesquisador deixe claro seu papel no momento da coleta de dados, seja este mais próximo ou mais distante dos fenômenos investigados. Salienta-se a relevância da descrição completa dos sujeitos que participaram do estudo, bem como as razões pelas quais foram escolhidos para tal. Por fim, é preciso esmiuçar as informações a respeito de onde e como ocorreu a coleta de dados, realizando uma descrição completa do contexto.	Buscou-se descrever como foram coletadas as evidências do estudo, explanando quem foram os sujeitos investigados por meio das entrevistas, como, onde e em que circunstâncias ocorreram, ressaltando também as anotações do diário de campo. Além disso, as demais fontes de dados foram explicadas, detalhando-se como e onde foram obtidas.
Confiabilidade Interna	Consiste na qualidade dos dados, sendo a transcrição literal das entrevistas, das observações, diários de campos e fontes documentais. Tais evidências devem ser expostas de modo claro e completo, a fim de que o leitor consiga compreender o fenômeno estudado e possa concluir, também, a partir da sua própria análise.	As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, bem como o diário de campo e as fontes documentais. Tais fontes, quando expostas na análise, foram referidas com a intenção de nortear o leitor de qual evidência tratava-se.
Validade Externa	Carrega a ideia da relevância de se utilizar mais de uma fonte de dados, uma vez que isso propicia a análise e comparações contínuas no estudo, confirmando as categorias desenvolvidas.	O estudo foi desenvolvido por meio de entrevistas com diário de campo e análise documental, composta por diferentes fontes de dados organizados em documentos.
Validade Interna	Trabalha a ideia do quanto o estudo é completo e descritivo o suficiente para que se possam realizar comparações com outros semelhantes, ou mesmo estudos de casos múltiplos.	Ao longo de todo o estudo buscou-se esclarecer as escolhas, objetivos pretendidos e como a pesquisa foi conduzida, em vista de gerar um contexto completo ao leitor.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023) com base em Flick (2009) e Godoy (2005).

Com base no exposto, em vista de demonstrar os princípios éticos e qualidade que regem a presente tese, desenvolveu-se o protocolo do estudo de casos múltiplos holísticos (Quadro 19), a fim de gerar maior confiabilidade de como o mesmo foi desenvolvido, especificando os momentos principais.

Quadro 19 – Protocolo do estudo de casos múltiplos holísticos

(continua)

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO	
Objetos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • IES A • IES B • IES C • IES D

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 19 – Protocolo do estudo de casos múltiplos holísticos

(continuação)

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO	
Objetos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • IES E • IES F • IES G
Fontes de evidência	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista em profundidade com reitores, vice-reitores e pró-reitores de ensino, pesquisa e extensão, e envolvidos no comitê de sustentabilidade de cada instituição; • Documentos Institucionais; • Documentos nos websites da IES.
Plano de coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do roteiro das entrevistas em profundidade; • Elaboração do diário de campo das entrevistas; • Obtenção das evidências documentais.
Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Realização das entrevistas em profundidade; • Anotações do diário de campo; • Organização dos documentos em ordem histórica.
Análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição na íntegra das entrevistas em profundidade; • Leitura rigorosa das entrevistas em profundidade; • Leitura rigorosa do diário de campo; • Leitura rigorosa dos documentos; • Análise de conteúdo com suporte da matriz de análise.
Elaboração final da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Considerações finais e redação final da tese; • Limitações do estudo e sugestões de novas pesquisas.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Em complemento as questões éticas, desenvolveu-se a Dispensa de Autorização Institucional (Apêndice D), o TCLE (Apêndice E) e o Termo de Confidencialidade (Apêndice F). A Dispensa de Autorização Institucional é um termo a ser assinado pela responsável da pesquisa, assegurando que a mesma resguarda tanto os entrevistados quanto as instituições investigadas para o desenvolvimento do estudo. O TCLE tem a pretensão de esclarecer ao participante do que se trata o estudo e qual a sua atuação nele, ressaltando como ocorrerá a entrevista, quais os riscos e benefícios envolvidos, bem como deixando-o livre por optar em participar do estudo ou não. Ressalta-se que este documento foi submetido ao CEP da Universidade Federal de Santa Maria para posteriormente ser aplicado. Por fim, o Termo de Confidencialidade buscou garantir ao participante que a técnica de entrevista pretende unicamente gerar a base de dados do estudo, garantindo o sigilo das respostas e o anonimato do seu nome.

CAPÍTULO 4

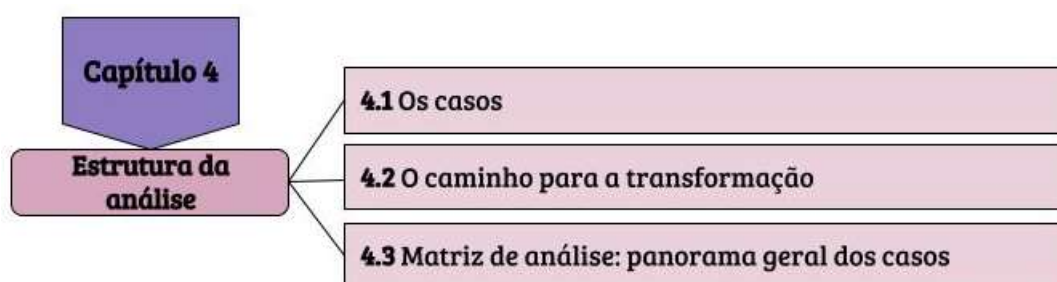
“It might be time for organisations to unlearn some of the very deeply engrained ideas and practices that are detrimental to the common good and engage in a much deeper double-loop learning that can ensure long-term sustainability and fairness for the whole world. It might sound idealistic, but it is actually absolutely vital, urgent and an be done!”.

Dane Lukic

4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA CONSTRUÇÃO SUSTENTÁVEL

Nesta seção é exposta a análise dos casos investigados na presente tese, a qual está organizada conforme a Figura 15. Deste modo, na primeira subseção é apresentado de que modo está sendo desenvolvida a gestão de cada IES, bem como o que facilita ou inibe sua aprendizagem, na segunda subseção expõe-se o caminho para transformação, entendendo o processo de transição para sustentabilidade e enquadrando as instituições nos níveis de aprendizagem, e na terceira subseção é apresentada a matriz de análise, a fim de identificar as características que envolvem cada percurso.

Figura 15 – Estrutura da análise dos casos



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

4.1 OS CASOS

Com o propósito de explorar em um primeiro momento cada objeto de estudo individualmente (Quadro 20), nesta seção são explorados os dados referentes a cada caso

investigado nesta tese - Caso IES A, Caso IES B, Caso IES C, Caso IES D, Caso IES E, Caso IES F e Caso IES G - perante os facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem organizacional (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; FIOL; LYLES, 1985; LEITE; DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; PHAM; SWIERCZEK, 2006; ROSSATO, 2017; SADLER, 2001; SCHERER; TRAN, 2001; SCHILLING; KLUGE, 2009), bem como se há uma gestão sustentável ancorada no Modelo I3E em conjunto com a EPS (CEBRIÁN, 2016, 2020; GARLET et al, 2020; NOY; CAPELOTA; PATRICK, 2021; RADINGER-PEER; PFLITSCH 2017; TREVISAN, et al., 2022; WEINBERG et al., 2020).

Quadro 20 – Síntese dos objetos de estudo

(continua)

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	BREVE HISTÓRICO	ENTREVISTADO	CARGO
IES A	Santa Maria – RS	<ul style="list-style-type: none"> • 1965: federalizada. • 3 campi fora da sede. • Número de alunos: 28.638. • Número de professores: 2.033. • Número de técnicos administrativos em educação: 2.543. • Ofertas de cursos: tecnológicos, licenciatura, bacharelado, pós-graduação e educação básica e técnica. 	Gilberto	Vice-Reitor
			Marcos	Reitor
			Alisson	Pró-Reitor Adjunto de Extensão
			Renato	Pró-Reitor Adjunto de Graduação
			Marcela	Pró-Reitora Adjunta de Infraestrutura
			Alfredo	Setor de Planejamento Ambiental
			Breno	Pró-Reitor de Planejamento
IES B	Porto Alegre – RS	<ul style="list-style-type: none"> • 1934: desenvolvida a universidade. • 5 campi. • Número de alunos: 45.170. • Número de professores: 2.912. • Número de colaboradores: 2.452. • Ofertas de cursos: graduação presencial, à distância, técnico, especialização, mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. 	Daniela	Diretora da Escola de Engenharia
			Éverli	Setor de Infraestrutura
			Caroline	Setor de Projetos
			Franciele	Vice Superintendente de Projetos e Obras
IES C	Curitiba – PR	<ul style="list-style-type: none"> • 1909: criação. • 13 campi. • Número de alunos: 35.000. • Número de professores: 2.834. • Número de colaboradores: 1.160. • Ofertas de cursos: técnico, especialização, graduação, mestrado e doutorado. 	Heitor	Diretor de Campi
			Ítalo	Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação
IES D	Porto Alegre – RS	<ul style="list-style-type: none"> • 1948: reconhecida como universidade. • 1 campus. • Número de alunos: 40.000. • Número de professores e colaboradores: 2.850. • Ofertas de cursos: graduação de licenciatura e bacharelado, mestrado, doutorado e especialização. 	Klaus	Pró-Reitor de Administração e Finanças
			Joana	Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 20 – Síntese dos objetos de estudo

(continuação)

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	BREVE HISTÓRICO	ENTREVISTADO	CARGO
IES ôE	Sorocaba – SP	<ul style="list-style-type: none"> • 1994: transformou-se em universidade comunitária. • 2 campi. • Ofertas de cursos: graduação presencial, à distância, mestrado, doutorado, especialização e MBA. 	Leonardo	Reitor
			Oliver	Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade
			Nicolas	Coordenador do Comitê de Sustentabilidade
IES F	Lajeado – RS	<ul style="list-style-type: none"> • 1997: nascimento a partir da fusão de duas faculdades. • 1 campus. • Ofertas de cursos: pós-graduação, graduação presencial e à distância, superior de tecnologia e educação continuada. 	Pietro	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
			Rachel	Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino
			Mônica	Reitora
			Joey	Coordenador da Gestão Ambiental
IES G	Passo Fundo – RS	<ul style="list-style-type: none"> • 2002: constituída. • 4 campi. • Ofertas de cursos: graduação, mestrado, doutorado, presencial rápido e online. 	David	Diretor
			Valdomiro	Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração
			Sandro	Presidente

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

4.1.1 Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES A

A IES A localizada na região central do Rio Grande do Sul faz parte do conjunto de instituições federais brasileiras, a qual carrega em seu escopo a necessidade latente de demonstrar em seus documentos e práticas diárias ações que correspondam a busca de uma transformação para sustentabilidade. Essa premissa é explicada pelo pressuposto de que uma instituição deste cunho é de todos, bem como exposto pelo Reitor: “a universidade é uma universidade pública, não é? Ela é do povo. Isso não é proselitismo tá, nem demagogia. Universidade é do povo!” (trecho extraído da fala de Marcos – Reitor). Daí a urgência em criar um espaço que transcenda sustentabilidade, pois as demandas deste cunho tornam-se cada vez mais evidentes no cenário global. Enquanto missão, visão, valores e desafios, a instituição destaca em seu PDI (2016 – 2016) a seguinte base:

Missão: Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável.

Visão: ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável.

Valores: comprometer-se com a educação e o conhecimento, pautada nos seguintes valores: Liberdade; Democracia; Ética; Justiça; Respeito à identidade e à diversidade; Compromisso social; Inovação; e Responsabilidade.

Desafios: Internacionalização; Educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica; Inclusão social; Inovação, geração de conhecimento e transferência de tecnologia; Modernização e desenvolvimento organizacional; Desenvolvimento local, regional e nacional; e Gestão ambiental.

Ancorando-se ao exposto, o norte da IES é baseado em um olhar sustentável seja no escopo social, ambiental e econômico, tal como exposto na missão, visão e valores. É importante notar que a instituição reforça o seu papel social e transcende isso na fala do reitor, o qual frisa que é “do povo”. Frente isso, pontua-se o entendimento de Munasinghe (2002, 2019), o qual destaca que envolver os aspectos ambientais, sociais e econômicos é importante para abordar a sustentabilidade com a intenção de um desenvolvimento mais sustentável.

Conforme o Vice Reitor Gilberto, a instituição precisa desenvolver conexões mais fortes, especialmente ao que se refere aos colaboradores e professores, construindo um olhar comum, o que recebe respaldo na fala de Alisson (Pró-reitor adjunto de Extensão), de Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) e de Marcela (Pró-reitora adjunta de

Infraestrutura). É dito que a IES é “impessoal” e não pode ser dependente somente de algumas pessoas para representá-la:

Essa é minha briga, eu sempre dei esse ponto de inovação porque aqui na universidade também eu tenho cinco, seis pessoas que representam. Se essas pessoas saem daqui. O que que acontece? Acabou? Porque ela não pode depender das pessoas (...) se eu sair daqui agora e for embora pros Estados Unidos lá, morar lá, a universidade tem que seguir com o mesmo processo e com a mesma questão, mantendo, porque ela tem que ser impessoal, ela não depende de pessoas, ela tem que ter processos que consigam, que quem entre se encaixe nesse processo e segue a universidade como ela é (Trecho extraído da entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Percebe-se a necessidade de incutir uma cultura na instituição de modo que seja comum a todos os envolvidos, partindo de um discurso comum, formado pelo coletivo. Tal argumento pode gerar um imperativo no alcance da visão ao longo do tempo da instituição, pois o comprometimento com o desenvolvimento social que almejam construir precisa ser uma busca comum e não dispersa. Sustenta-se a ideia do quanto as IES têm realizado movimentos para construir um olhar mais sustentável em seus espaços (CEBRIÁN, 2020; MENON; SURESH, 2020). Entretanto, entre o desejado e o esperado existe um percurso permeado por pessoas, as quais são complexas e possuem diferentes objetivos, o que revela a dificuldade de manter um olhar comum, bem como destacado por Gilberto (Vice Reitor).

Esse contexto é também evidenciado por Breno (Pró-Reitor de Planejamento), que comenta a necessidade de um conceito institucional de sustentabilidade que ultrapasse práticas dispersas em cursos específicos. “do ponto de vista interno, nós ainda temos muito a evoluir do ponto de vista de projetos. E essa é uma das coisas que eu quero enquanto estiver na Pró-Reitoria, que é cada vez mais trabalhar com projetos estratégicos dentro da Universidade”. Além disso, Marcos (Reitor) destacou que existem ações e projetos relevantes sob a sustentabilidade na instituição, porém não estão articulados:

Se a gente pensa assim na questão pesquisa, extensão, a gente tem muita gente trabalhando isolado. Né? Então às vezes as pessoas trabalham o tema sustentabilidade com a sua visão, não sei o quê. Mas, por exemplo, a universidade tem coisas que me parecem muito interessantes. Tem ações na universidade que foram desenvolvidas nos últimos anos que me parecem muito interessantes.

É evidente que existe um esforço disperso para sustentabilidade na instituição, sendo necessário avanço no sentido de ultrapassar o individualismo, entendendo a

sustentabilidade enquanto a base da instituição, assim como ressaltado por Breno (Pró-Reitor de Planejamento). Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) salienta que existem práticas voltadas à sustentabilidade, as quais caminham em meio as suas limitações. De acordo com o entrevistado, um problema é gerado pelo entendimento equivocado de que um professor deve simplesmente ministrar aulas, não se envolvendo em ações de pesquisa e extensão, o que interfere no avanço das práticas dado que “alguns professores ainda atuam, às vezes meio individualmente”. Emerge, diante disso, a falta de comprometimento (LEITE; DE AQUINO, 2008) o que pode inibir o processo de aprendizagem organizacional, pois a sustentabilidade não é compreendida por todos enquanto um elemento chave que deve ser almejado, o que reforça a ideia de Leite e De Aquino (2008), que argumentam ser o comprometimento um elemento relevante para a aprendizagem.

Alisson (Pró-reitor adjunto de Extensão) concorda com a necessidade de maior articulação e acrescenta que as ações na IES são isoladas, aumentando o desafio de uma mudança para sustentabilidade. “Esse é o maior desafio (...) fazer essa transversalidade, as nossas estruturas departamentais elas às vezes, quase sempre, impedem, né? Essa transversalidade”. O entrevistado relata tal contexto devido à falta de conexão da proposta da Agenda 2030 desenvolvida na IES. A iniciativa é criar subsídios para que os ODS sejam atendidos, ainda que em nível local.

Neste sentido, Breno (Pró-Reitor de Planejamento) aponta a fragilidade existente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dado que os mesmos, na maioria dos casos, não abrem espaço para interdisciplinaridade e sustentabilidade: “acho que as fragilidades elas começam na quebra de pequenas culturas e na priorização de ações sustentáveis. Eu acho que se começa a trabalhar nesse ponto. Então, a fragilidade ao mesmo tempo ela é uma oportunidade, né?”. Tal contexto é também encontrado no PDI (2016 – 2026), em que destacam a dificuldade de inserção nos currículos disciplinas orientadas a gestão e destinação de resíduos gerados pelas profissões. Logo, configura-se novamente enquanto uma necessidade de quebra da lógica de pensamento individualista para uma articulação entre as partes, entendendo que o ensino tem suas particularidades, mas há espaço para criações diferenciadas e conjuntas, sendo oportunidades de aprendizagem tanto em nível organizacional quanto individual e coletivo.

Outro ponto que merece destaque, estando incluso no contexto abordado, é a questão da dificuldade de comunicação interna e externa da instituição, a qual recebeu ênfase na fala dos entrevistados e consta no PDI (2016 – 2026) enquanto um desafio em

prol da eficiência da comunicação institucional. Há dois vieses neste ponto, a comunicação interna é entendida tanto por ser truncada, isto é, não ser acessível a todos, assim como a externa, mas também devido ao interesse de que alguns processos não sejam finalizados rapidamente. Sobre a interna, percebeu-se embate entre as visões de Gilberto (Vice Reitor) e Marcos (Reitor), dado que o primeiro percebe esse problema e o segundo não, compreendendo apenas a necessidade de maior articulação externa para desmistificar que a instituição é algo distante de certa parcela da comunidade. Desta forma, fica visível a existência da dificuldade interna, especialmente nos exemplos citados pelo vice reitor (Gilberto).

Gilberto (Vice Reitor) comentou que existem reuniões semanais para que os processos e as decisões sejam mais ágeis, em que até fazem uso do WhatsApp enquanto ferramenta de melhoria e facilidade de comunicação perante questões de trabalho. Vale ressaltar que as decisões são resolvidas por intermédio do colegiado, requerendo um espaço participativo. Entretanto, a comunicação das decisões envolve uma extensa cadeia de atores, como os pró-reitores, diretores das unidades, até chegar aos colaboradores e professores, por exemplo. Assim, as informações acabam ficando imersas nos níveis hierárquicos:

Mas mesmo fazendo isso nesse nível estratégico, que que acontece? Não chega depois do nível mais operacional, porque esse é bem nível estratégico. Não chega no operacional. Por que tem que chegar aonde? Tem que chegar no laboratório, tem que chegar no curso, no departamento, tem que chegar no núcleo (Trecho extraído da entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Consubstanciado em Caldeira e Godoy (2011), os obstáculos existentes que inibem o processo de aprendizagem em nível organizacional, por vezes, estão envoltos em causas complexas que geram maior dificuldade de compreendê-las. Com isso, os colaboradores estão em seu espaço de segurança e a possibilidade de mudanças que possam vir a impactá-los gera uma ambiguidade que inibe o interesse em fazer com que os processos percorram rapidamente o caminho que deveriam para que pudessem ser solucionados. Além disso, o entrevistado argumenta sobre possíveis causas do entrave na comunicação:

O certo seria a gente fazer essas reuniões e cada um deles nessa reunião com seu nível hierárquico para essa comunicação e a tomada decisão coletiva chegar lá na ponta. E aí toda vez que uma decisão vai contra como é que eu vou dizer, os interesses pessoais ou do próprio setor a informação para, aí ela fica truncada. Não precisa só da questão pessoal, tá? (...) nós queremos discutir

uma nova resolução para mudar um fluxo de um processo, vai mudar se aquele setor é contra aquela mudança? (...) ele vai fazer o quê? Ele vai receber aquele documento, vai segurar aquele documento, vai botar os apontamentos dele e vai ficar segurando e passa os prazos e a gente não tem retorno naquela unidade. Daí a gente vai discutir depois no erro do conselho, as pessoas *eu não estou sabendo* (...) não tem surpresa, vem uma reação contra tudo que está acontecendo, mas nada que a gente faça dentro da universidade a gente não discuta com esses níveis e coloca na página encaminha, mas não chega. E aí aquela questão, a gente não tem voz de comando. Eu não posso chegar, obrigar aquela pessoa, reúne a tua equipe e discute isso. Importante ter discutido, debatido com todos (Trecho extraído da entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Seguindo essa linha de pensamento, um caso “bem polêmico” envolve a realocação de pessoal. De acordo com Gilberto (Vice Reitor), se um colaborador consegue afastamento para fazer mestrado e doutorado, após retornar seria interesse seu deslocamento para um setor em que outro colaborador precisasse se afastar, preenchendo a lacuna. Para que isso se concretize a comunicação deveria funcionar, no sentido de que o processo para tal mudança ocorra. Todavia, o interesse do colaborador visa a promoção posterior a qualificação e não a transferência para outros setores, o que gera dificuldade na dinâmica do que a gestão pretende desenvolver.

Percebe-se a ausência de uma liderança que consiga conduzir o grupo, pois ainda que permeado por diversos e diferentes níveis hierárquicos na IES, é preciso haver uma orientação da gestão em prol da ‘impessoalidade’, de modo que este seja o principal objetivo de todos os envolvidos, o que revela a liderança enquanto um inibidor de aprendizagem (CALDEIRA; GODOY, 2011; SADLER, 2001; ROSSATO, 2017), configurando-se enquanto um entrave. Ao contrário do setor privado, a IES não possui meios para oferecer gratificações diferenciadas para desenvolver formas de motivar os colaboradores, o que agrava a resistência. Tal contexto revela que a comunicação interna tem se demonstrado falha, dado que processos são esquecidos devido interesses individuais e/ou grupais, bem como a própria hierarquia que assegura estabilidade aos colaboradores, gerando um contexto estável que torna as mudanças algo desinteressante.

Eu tenho que convencê-lo que é importante. Se eu tenho que convencer, nós temos que discutir essa nova política, essa nova regra, convencer aquele grupo mesmo de assessores, depois eles têm que convencer o seu, o que estão abaixo dele. (...) até os nossos pró-reitores que são muito próximos, escolhidos por nós, eles muitas vezes não fazem a discussão necessária para as suas unidades, porque aquilo vai afetar a vida dele no trabalho e ele enxerga o seu setor mais importante que o topo (Trecho extraído da entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Um aspecto relevante no meio organizacional é o receio de que o compartilhamento de informações impacte negativamente na posição do indivíduo, de modo que deixa de assumir a posição de quem possui informações relevantes, passando a compartilhá-las, perdendo a posse que o diferenciava. Conforme Doro (2022) e Rossato (2017), o compartilhamento de informações pode ser um inibidor relevante no processo de aprendizagem, gerando instabilidade no controle dos níveis hierárquicos, dado que não há interesse em desenvolver mudanças (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022).

Marcos (Reitor) reforça tal cenário pontuando que a IES possui cerca de 800 cargos de funções gratificadas e parte dos colaboradores entendem somente enquanto um aumento salarial, desconsiderando que na prática precisam dedicar-se mais, uma vez que possuem maior responsabilidade. “Os detentores de cargos às vezes não compreendem isso. (...) tu comanda, tu chefia, tu lidera um grupo de três, (...) cinquenta pessoas, não importa. Então a função gratificada é para dizer assim, tu tem responsabilidade maior. É quase que simbólico isso, né?”.

Percebe-se a falta de um discurso comum, dado que os interesses individuais ou de grupos contrapõe a ideia da IES, o que interfere diretamente em sua base principal (missão, visão e valores), pois esse é um objetivo que só pode ser obtido a partir de um consenso de todos. Além do mais, esse contexto reflete a demora dos processos na IES, uma vez que percorre diversos setores e nem sempre ‘é interesse de todos’ que sejam resolvidos com agilidade.

Gilberto (Vice Reitor) reconhece tais deficiências na gestão da IES, mas destaca que “a gente faz um papel gigantesco, estou mostrando para vocês onde é que estão nossas falhas (...), mas não estou dizendo que a gente não está fazendo, né? Estou dizendo que a gente poderia fazer muito mais se nós tivéssemos mais pessoas engajadas”. Tal fala encontra respaldo no argumento de Marcos (Reitor), que ressalta a dificuldade da comunicação enquanto uma questão cultural:

É uma questão cultural na mente das pessoas. Não é? Como nós chegamos lá? Temos que parar de falar para nós mesmos e falar mais para os outros. Uma linguagem acessível para que as pessoas sejam ignorantes? Não, não são. Mas é uma linguagem que seja compreensível, quer seja mais direta, objetiva que aponte os caminhos. Vai com mais lucidez, com mais clareza para as pessoas (Trecho extraído da entrevista com Marcos – Reitor).

Assim, é preciso criar formas para que haja maior comprometimento com a causa da instituição por parte da gestão, dos colaboradores e professores, a partir do

desenvolvimento de uma liderança, o que interfere no processo de aprendizagem da mesma, bem como destacado por Caldeira e Godoy (2011), Leite e De Aquino (2008) e Sadler (2001). Marcos (Reitor) concorda com a dificuldade que permeia a instituição quando o tema é envolver as pessoas e gerar mudanças: “de toda mudança de cultura, na verdade toda mudança é um problema, né? Quando você tem uma mudança é um problema, mudança de cultura é mais complexo ainda. É um processo lento, é desafiador e lento”. Neste meio, o entrevistado argumenta a dificuldade de desenvolver um olhar articulado para a questão de sustentabilidade dentro da IES, uma vez que é uma cadeia envolta de conexões que interferem na vida de cada cidadão:

Não é um processo simples convencer as pessoas que erradicar a pobreza é uma boa política social para todas e todos independente do nível socioeconômico do indivíduo, porque a pessoa com fome, ela faz qualquer negócio. Daí surge a violência. O sujeito não tem mais perspectiva. *Não, meus filhos estão morrendo de fome. Eu tenho que fazer alguma coisa. Eu não tenho emprego. Não tenho comida na mesa* (Trecho extraído da entrevista com Marcos – Reitor).

Evidencia-se o papel de transformação que a IES pode promover, criando alternativas que minimizem impactos negativos, sendo um laboratório de transformações promissoras (PIRLONE; SPADARO, 2020), sejam sociais, ambientais e/ou econômicas. Frente a isso, a falha na comunicação interna (DORO, 2022), bem como a potencialização de interesses individuais e grupais (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008) perante as propostas institucionais são um inibidor perante o processo de aprendizagem que interfere até mesmo no ensino ofertado aos alunos, reproduzindo ações isoladas. Quando Alisson (Pró-reitor adjunto de extensão) argumenta sobre a transversalidade de saberes percebe-se um potencial interessante de mudança para uma transformação na IES, contudo, para que seja sustentável deve vir do coletivo e não apenas da proposta de alguns envolvidos.

Além do mais, a IES A sendo uma instituição federal acaba por ser frequentemente impactada pelas decisões governamentais, uma vez que depende da provisão de recursos que nem sempre são os esperados. Para Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), o caminho que a instituição vem trilhando em direção a sustentabilidade está lento, o que vai ao encontro da fala de Gilberto (Atual Reitor) em razão da falta de apoio do governo: “então acho que está no caminho, podia ser mais rápido? Olha, até podia, mas não sei como porque isso precisa de dinheiro, você precisa de investimento, você precisa de que os governos acreditem na questão da sustentabilidade, que sejam motores disso aí” (Trecho

extraído da entrevista com Renato - Pró-reitor adjunto de Ensino). Sendo assim, para o entrevistado, não é possível buscar sustentabilidade enquanto a base for o lucro, pois “para mim sustentabilidade não rima com consumo”.

Breno (Pró-Reitor de Planejamento) adiciona que a própria questão da adequação dos prédios contra incêndio seria uma prática importante em questão de sustentabilidade, que atualmente é inviável devido à redução no orçamento. “O nosso orçamento reduzido faz com que a gente defina certas prioridades que muitas vezes não vão ao encontro da sustentabilidade”. O entrevistado reforça o desafio de como “fazer parcerias para aplicar conceitos de sustentabilidade, (...) porque tem projetos que não adianta, você pode querer ter a melhor boa vontade do mundo, só no pensamento não vai”. Tal contexto também é explanado por Gilberto (Vice Reitor) e Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), que identificam o impacto negativo do orçamento perante a visão que tem buscado construir.

Diante disso, a IES está condicionada ao orçamento liberado pelo ente governamental, o que inviabiliza certos investimentos relacionados a sustentabilidade, uma vez que existem demandas mais urgentes a serem atendidas com o valor repassado. Frente a isso, o sistema rigoroso (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022) do qual a instituição faz parte, bem como a sua situação financeira revelam-se enquanto inibidores do processo de aprendizagem. Vale ressaltar na literatura foi identificado a situação financeira enquanto um facilitador de aprendizagem (DORO, 2022), havendo um contraponto na evidência aqui explorada. Aliado a isso, Marcos (Reitor) discorre sobre o impacto da redução de recursos e as trocas de governo perante a IES A:

A cada governo, a cada troca de ministros, dentro da educação, principalmente, mudam todas as relações no Ministério da Educação, dificilmente a gente consegue manter uma linha de conexão com aquilo que vinha sendo feito anteriormente. Então entra aí um fator de sustentabilidade. Você tem que reconstruir todos os contatos e relações. Eu estou falando agora de uma coisa mais objetiva, né? E recomeçar processos, que diz olha, eu vim aqui para tratar do projeto tal que nós apresentamos aqui no ano passado, discutimos nesse ponto, mas isso foi com a gestão passada, nós não vamos começar por esse negócio, (...) a universidade desde dois mil e quatorze, por exemplo, vem sofrendo um decréscimo impressionante no orçamento disponível. E isso exige da parte do gestor também um esforço grandioso, né? Para poder manter a universidade sustentável sobre esse aspecto, que ela mantenha o seu fluxo acadêmico de pesquisa, de ensino, de extensão num patamar crescente sempre. Quer dizer, como se resolve isso? (...) A fórmula é trabalho, (...) e muita conversa e diálogo, né? Manter realmente o nível de diálogo com todos os atores desse processo, internos e externos né, um diálogo com a comunidade estudantil que é mais complexo porque o estudante é ele mais, digamos assim, imediatista, né? (...) Ele passa um curto período de tempo dentro da universidade, se for comparado com o período do servidor, né? (...) Então tem todos esses aspectos, tem os aspectos corporativos que precisam ser considerados, né?

Fica evidente a complexidade de atores que fazem parte do contexto da instituição tornando-se um embate de diferentes visões e contextos, o que em muitos casos leva ao esquecimento do real papel da IES frente a sociedade. É notória a necessidade de um discurso comum frente aos principais envolvidos na instituição, sejam os gestores, colaboradores, professores e alunos, pois com base em propostas comuns é possível reivindicar e promover mudanças em nível organizacional. Caso contrário, tornam-se inibidores ao processo de aprendizagem, tal como mencionado anteriormente.

Segundo Gilberto (Vice Reitor), a legislação “obriga a fazer licitações que muitas vezes nem sempre a melhor empresa, a empresa que dá serviço para nós por mais que cumpra os requisitos de atender as legislações, muitas vezes a gente vai ver que eles não conseguem atender essa questão”. Neste sentido, comprovar simples ações de sustentabilidade torna-se um passo complexo, sendo que analisando de modo profundo, a IES pode identificar que os fornecedores caminham contra princípios sustentáveis.

Sobre esse cenário, para Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura), a estrutura é um ponto falho na instituição, acreditando que o “caminho é construir cada vez menos, né?”, dado que não constroem edifícios eficientes devido não ter “expertise técnica para projetar isso e nem recurso para pagar (...) porque isso torna muito mais caro, mas a gente está caminhando, (...) esse ano a gente comprou um *software* que é para projetar edifícios, (...) já vão fazer a simulação para (...) ter certeza que vão ser eficientes”. Percebe-se que há um movimento para a construção de uma estrutura mais eficiente e sustentável, mas há o entrave tanto orçamentário, enquanto aspecto externo da instituição, quanto a falta de conhecimento dos colaboradores. Ainda em pauta a questão estrutural, um problema reside na necessidade de que cada professor possua sua sala individual, requerendo alterações nos edifícios. Segundo Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura):

(...) agora chegou uma servidora nova, estava explicando né, todo professor circulando aqui na região quer prédio novo. Todo. *É laboratório para o meu grupo de pesquisa.* Isso não existe mais, hoje em dia tem que usar o espaço como está, né? Que existe e como está. *Não, mas eu quero reformar.* Esses dias queria fechar uma porta com tijolo, mas porque não dá para ter dois departamentos, cada um numa sala e não pode ter uma porta entre eles com a chave por fora, né? As pessoas querem que se construam parede de tijolo, né? Então eu acho que essa questão de lugares multiuso, né? Interdisciplinaridade de várias áreas é uma questão muito importante. Então tem um laboratório, sei lá, eu tenho bioquímica nas ciências rurais, nas ciências da saúde (...) todo mundo tem que usar esse laboratório, sabe? (...) a gente era muito grande, teve muitos recursos e deu para cada um fazer o seu. Agora a gente não consegue mais. Então eu vejo que o avanço hoje não é mais um avanço de aumentar. Eu

vejo como um avanço de energia embutida ou da eficiência com a mesma área que a gente tem. Fazer mais coisas com os recursos que a gente já tem.

Em adicional, é exposto no PDI (2016 - 2026) que a IES A presa pela “transversalidade e interdisciplinaridade: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão possibilita a compreensão dos fatos e fenômenos e a solução de problemas, com o envolvimento de áreas correlatas”. É evidente novamente um inibidor ocasionado por interesses individuais e/ou grupais no processo de aprendizagem da instituição, carecendo uma mudança de pensamento de modo a perceber que a articulação com outros cursos e áreas geram oportunidades diferenciadas, como já apontado por Breno (Pró-Reitor de Planejamento), Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) e Alisson (Pró-reitor adjunto de Extensão).

Outro aspecto envolve a contratação de pessoas, pois de acordo com Gilberto (Vice Reitor) a instituição recebe orientações que definem seu tamanho, não podendo ter autonomia para tal definição. Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) argumenta referente a licença ambiental que conseguiram obter a poucos anos, ressaltando que a intenção é desenvolver uma coordenadoria de planejamento ambiental. Contudo, são muitas demandas para poucas pessoas envolvidas.

Frente a isso reflete-se a falta de pessoal em certos espaços dentro da instituição, o que foge da alçada da gestão, sendo orientações que vêm de fora e precisam ser cumpridas. Ao encontro disso, Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental) destacou que no setor do qual faz parte existe carência de pessoal em áreas específicas, havendo um contraponto devido possuir um engenheiro sanitário ambiental enquanto assistente administrativo:

(...) acredito que para melhorar a gente precisa crescer a equipe em número, né? Não só em número assim simplesmente, né? Que trazer qualquer servidor a mais sempre vai ajudar, mas a nossa sobrecarga de tarefas ela não é tão grande para questões de número de servidores, mas sim por questões bem específicas. Quer dizer, tem coisas que a gente simplesmente não consegue agir. E nós não temos, temos que contratar e contratar servidores específicos, porque tu não sendo técnico da área, isso sobrecarrega quem é (Trecho extraído da entrevista com Alfredo - Setor de Planejamento Ambiental).

Esse contexto foi também comentado por Gilberto (Vice Reitor), devido a necessidade de se realizar uma gestão de talentos na IES, dado que existem colaboradores qualificados em setores que não podem aplicar seus conhecimentos técnicos. Uma possibilidade, considerando a falta de autonomia da instituição, seria a partir do

engajamento criar meios de que os setores não ficassem tão presos em seus espaços e hierarquias, auxiliando outros setores, dado que fazem parte de uma IES e deveriam ter um mesmo propósito, que é buscar da melhor forma concretizar a missão proposta pela instituição A.

Em relação a comunicação, para Marcos (Reitor), uma forma da IES ultrapassar os obstáculos está na sua inserção nas escolas, especialmente da rede básica, a fim de minimizar a distância existente sobre ‘fazer parte da instituição’, criando alternativas a partir do entendimento do contexto da comunidade. “Então a importância de nós continuarmos investindo no papel do estado, na educação. É fundamental isso. Um país como o nosso de tantas desigualdades, né? Alguma coisa precisa ser equalizada, (...) eu acho que é pelo sistema público da educação”.

Tal proposição pode ser uma forma de transformação cultural de percepção das instituições, contudo, reside em um desafio complexo. Conforme Caldeira e Godoy (2011), a aprendizagem envolve a desconstrução de modelos mentais, o que pode ser visto na proposta aqui apresentada, no sentido de transformar o modo de inserção da instituição. Um achado que vai ao encontro desse olhar é o relato de Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura), a qual destaca que a gestão já conseguiu identificar as falhas existentes, “alguma coisa está sendo feita, a gente nunca parou, mas a gente tem os dados para poder resolver. Então eu acho que eu vejo promissor nesse sentido”. Assim, evidenciaram os pontos fracos e estão criando alternativas de melhorias, tal como o exemplo citado por Marcos (Reitor).

Uma força externa acabou por se configurar enquanto um facilitador de aprendizagem de modo a interferir na desconstrução de modelos mentais (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008; ROSSATO, 2017), sendo a Resolução número 07 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei número 13.005/14. Frente a esse contexto, se tornou uma obrigação nas IES que haja maior envolvimento dos alunos frente a extensão. Segundo a fala de Breno (Reitor de Planejamento):

Existe outra questão que eu acho que vai melhorar muito nos próximos anos, que tem uma legislação que vai obrigar (...) os cursos de graduação a ter uma carga horária mínima de ações de extensão. As ações de extensão via de regra elas preconizam que nós tenhamos uma aproximação maior com a sociedade. Então naturalmente se eu quero criar conceitos sustentáveis, se eu quero

praticar sustentabilidade, se eu quero trabalhar isso como uma cultura institucional, a extensão é uma forma interessante.

O entrevistado ressalta que, por vezes, a sustentabilidade emerge enquanto uma imposição que reflete positivamente, acentuando, neste caso, o potencial que a extensão possui. A fala de Alisson (Pró-reitor adjunto de Extensão) corrobora com a percepção de Breno (Reitor de Planejamento) e adiciona que foi criada também uma política extensão na instituição de modo que 10% da carga horária dos alunos seja voltada a ações extensionistas, revelando uma importante construção voltada a sustentabilidade, impactando diretamente no ensino ofertado e na comunidade envolvida:

(...) quanto mais cedo os nossos alunos estiverem envolvidos em ações extensionistas, mais cedo eles vão dar valor ao curso que abraçaram e vão estar sendo formados dentro de uma realidade muito próxima daquela comunidade que precisa realmente de uma ação transformadora. É uma melhoria da qualidade de vida, né? Sobre todos os aspectos, né? Seja ele na área social, cultural, de conhecimento técnico, né? Então a gente entende que esse impacto no nosso aluno vai ser muito positivo, porque a gente vai estar formando um profissional mais humanista, com uma visão mais holística, né? Mais integradora de toda as condições que a nossa grande população, que precisa de melhorias, vai ser, vai estar sendo atendida nessas ações de extensão. (...) o aluno, na verdade, quando começa a ter essas experiências como todo o processo de formação abre o horizonte para começar a fazer análises mais críticas, né? E procurar soluções para que as demandas que se apresentam, porque a universidade não tem solução para tudo. Mas esse tipo de trabalho abre possibilidades muito grandes para que os nossos agentes extensionistas se envolvam mais diretamente na solução desses problemas que a gente sabe que existem, mas não sabe como começar a resolver muitas vezes, né? (Trecho extraído da entrevista com Alisson - Pró-reitor adjunto de Extensão).

Deste modo, o impacto da extensão, seja na iniciativa da instituição ou pela legislação, configura-se como um ponto relevante no avanço para sustentabilidade, o qual fornece meios para que se consiga trabalhar com maior anseio de aprender e visualizar as coisas de modo integrado. Isso impacta tanto nos alunos como agentes de mudanças, quanto na população que receberá apoio e aos professores que estarão engajados em tais propostas.

É possível destacar alguns pontos elencados pelos entrevistados enquanto ações positivas que a IES percebeu que poderia desenvolver, especialmente ambientais e econômicas, o que demonstra um facilitador de aprendizagem, pois houve o interesse em aprender, a fazer as coisas de modo diferente do comum (CALDEIRA; GODOY, 2011). Conforme Gilberto (Vice Reitor):

nós temos feito um trabalho assim, incrível na universidade que vai da substituição das lâmpadas eficientes, o setor colocou medidores em todos os prédios da universidade para a gente poder ver o consumo de energia de cada prédio e lançar políticas de como reduzir o consumo de energia nos prédios e a ideia é o que? Tudo que é possível economizar, poder retornar para unidade de ensino (...).

Em adicional, Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) comentou sobre o esforço que o setor vem desempenhando perante a questão da água. Estão realizando o básico no processo de licença de operação, mas entenderam o funcionamento e a necessidade de dar o retorno correto aos entes reguladores. Ainda que a base de tais ações seja permeada por forças externas, parece haver uma mudança de pensamento que julga enquanto relevante essa mobilização, revelando um cenário que facilita o desenvolvimento para que a instituição aprenda e faça mais do que as exigências legais. Contudo, conforme já exposto, não há um discurso comum deste entendimento, carecendo transformar a IES enquanto ‘impessoal’, de modo que haja um propósito e esse seja a finalidade de todos os envolvidos.

Sobre isso, Gilberto (Vice Reitor) destacou o processo de desburocratização que a gestão está buscando desenvolver, o que pode facilitar a concretização da ‘impessoalidade’, dado que os processos e as pessoas se tornariam mais próximos, de modo a perceber o desenvolvimento institucional sob uma visão holística (CALDEIRA; GODOY, 2011).

A questão da desburocratização para mim faz parte da sustentabilidade (...) uma universidade, para que ela consiga prestar mais serviços para a sociedade, tem que ser menos burocrática, ser mais rápida, mais ágil. Essa é uma briga de geração, né? (...) para conseguir melhorar o serviço público como um todo (...) hoje os processos estão todos mapeados. O que que a gente fez com esses processos? A gente conseguiu colocar e transferir para o digital. Agora eles estão no digital. Só que nós precisamos otimizar eles ainda (...) porque a gente digitalizou a nossa burocracia, ela é mais rápida, mas ela não está melhor. Porque como é digitado vai mais rápido, não fica parado na tua caixa postal muito tempo, porque tu não aguenta ver aquilo. Então tu despacha logo. Mas ainda ela passa em todas as etapas. Então agora a próxima etapa, né? Desburocratização e melhorar o processo. Otimizar o processo de gestão (Trecho extraído da entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Há aqui um exemplo de facilitador de aprendizagem (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008; ROSSATO, 2017) baseado tanto no interesse em aprender a transformar e otimizar os processos, quanto em uma desconstrução de modelos mentais, que era simplesmente repetir padrões sem buscar melhorá-los. Tal contexto vai ao encontro da fala de Marcela (Pró-reitora adjunta de

Infraestrutura) e de Marcos (Reitor), os quais assinalam que a instituição está um patamar que reconhece e identifica suas falhas, o que abre espaço para aprender. Refletindo perante a estrutura, a IES A está organizada da seguinte forma: Pró-reitorias; Órgãos Executivos, Suplementares, de Apoio; Unidades de Ensino, como exposto no Quadro 21 a seguir.

Quadro 21 – Estrutura do organograma da IES A

PRÓ-REITORIAS	ÓRGÃOS EXECUTIVOS, SUPLEMENTARES, DE APOIO	UNIDADES DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Pró-Reitoria de Administração • Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis • Pró-Reitoria de Extensão • Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas • Pró-Reitoria de Graduação • Pró-Reitoria de Infraestrutura • Pró-Reitoria de Planejamento • Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia • Centro de Processamento de Dados • Coordenadoria de Comunicação Social • Departamento de Arquivo Geral • Coordenadoria de Comunicação Social • Departamento de Arquivo Geral • Departamento de Contabilidade e Finanças • Departamento de Material e Patrimônio • Imprensa Universitária 	<ul style="list-style-type: none"> • Colégio Técnico Industrial • Colégio • Unidade de Educação Infantil • Centro de Ciências Naturais e Exatas • Centro de Ciências Rurais • Centro de Ciências da Saúde • Centro de Educação • Campus X • Campus Y • Campus Z • Centro de Ciências Sociais e Humanas • Centro de Tecnologia • Centro de Artes e Letras • Centro de Educação Física e Desportos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em consonância, Gilberto (Vice Reitor) frisou que há interesse da gestão em desenvolver uma reforma administrativa para tornar a estrutura mais horizontal do que vertical, considerando o número expressivo de chefias que possuem. Conforme visualizado no organograma (PDI 2016 – 2026), são inúmeros os cargos existentes na IES. Assim, o passo inicial para ultrapassar o obstáculo existente e tornar a estrutura organizacional (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009; SCHERER; TRAN, 2001) um facilitador do processo de aprendizagem já foi iniciado (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008; ROSSATO, 2017). Sendo assim, é preciso flexibilizar e descentralizar as decisões de modo a facilitar a aproximação entre os envolvidos (DORO, 2022; FIOLE; LYLES, 1985; LEITE; DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; PHAM; SWIERCZEK, 2006). Com o propósito de evidenciar os

pontos identificados enquanto facilitadores e/ou inibidores do processo de aprendizagem da IES A, desenvolveu-se o Quadro 22.

Quadro 22 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES A

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução de modelos mentais: existe a percepção de que as práticas atuais não são suficientes e existem diversos <i>gaps</i> a serem preenchidos, ainda que reflitam demandas externas. • Interesse em aprender: conseguiram entender ao longo do tempo como a instituição funciona e quais são as necessidades, buscando criar meios de supri-las. • Visão holística: ações estão sendo desenvolvidas pela gestão de modo a contribuir com a impessoalidade institucional, evidenciando a necessidade de um olhar mais amplo. • Estrutura organizacional: pretendem desenvolver uma estrutura mais fluida, de modo que os processos se tornem mais ágeis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comprometimento: parte considerável de colaboradores e professores não estão engajados na causa da sustentabilidade. • Comunicação: tanto interna quanto externa é um entrave, pois os processos são lentos e nem sempre chegam aos interessados. • Liderança: apresenta-se falha no sentido de promover meios de envolver os colaboradores e professores em busca da missão, visão e valores, isto é, a base da instituição. • Receio em compartilhar informações: o processo de comunicação interno e externo é falho, limitando o conhecimento de todos, estando preso ao sistema hierárquico da instituição. • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos: o entendimento de sustentabilidade não é comum, e a comunicação é lenta devido não haver interesse de que certos processos tenham continuidade. • Situação financeira: prejudica os investimentos voltados a sustentabilidade. • Sistemas rigorosos e punitivos: devido ser uma IES federal depende de decisões governamentais, em que o orçamento, as legislações e a contratação de pessoal tornam-se um entrave para ações de sustentabilidade.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

A partir do exposto, em busca de compreender se a IES A está envolvida em uma gestão sustentável, passa-se a analisá-la a partir do Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016, 2020). O contexto no qual está envolvida a instituição, assim como em inúmeras instituições é permeado por fatores complexos que abarcam a sua gestão, especialmente se o interesse é que seja baseada em um olhar sustentável. Conforme verificado nas falas dos entrevistados Marcos (Reitor) e Gilberto (Vice Reitor), a comunicação seja interna ou externa, é um problema para a IES. De acordo com Marcos (Reitor), “tenho conversado muito com as nossas equipes, profissionais de comunicação, e tenho mostrado a minha insatisfação”. Evidencia-se que não há um entendimento comum, que a própria

comunicação é um problema no espaço institucional, gerando uma inconsistência para realizar os processos, dado que não há um modo de entendimento compartilhado.

A comunicação é ponto relevante em uma gestão sustentável, uma vez que envolve informar todos os envolvidos a fim de fortalecer a cultura organizacional (CEBRIÁN, 2016, 2020), em que se entende aqui enquanto um aspecto que interfere de maneira negativa no processo da IES A. De acordo com Cebrián (2016, 2020), informar é transmitir a comunidade mais do que discursos, mas práticas reais condizentes com a base da instituição. Percebe-se que a comunicação é um entrave que interfere na cultura, dificultando a aproximação dos envolvidos em prol de objetivos comuns, pois as informações estão dispersas ou sequer são conhecidas pelos interessados.

Em relação ao engajamento, identifica-se um entrave significativo perante a colaboração interdisciplinar de muitos colaboradores e professores, tal como destacado por Alisson (Pró-reitor adjunto de extensão), Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura), Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), Breno (Pró-Reitor de Planejamento) e Gilberto (Vice Reitor). Ainda que a gestão promova ações articuladas, as partes acabam ficando imersas em seus espaços, quase que enquanto uma defesa. Sobre isso, Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) mencionou a existência de um posicionamento de poder perante a classe dos professores: “professor não gosta muito de controle né?” Tal situação dificulta o engajamento de uma visão comum, inviabilizando a força de ações em prol da instituição.

Cebrián (2016) defende que o elemento do engajamento está atrelado diretamente a gestão, no sentido de haver uma liderança que conduza a finalidade comum da IES a partir de processos participativos. A explicação para o contexto pode residir no ponto da constante troca de reitores e pró-reitores, o que não abre espaço para uma consolidação de confiança a longo prazo, ocasionando a prevalência de interesses individuais ou grupais.

Outro ponto a ser explorado reside nos recursos que a IES possui, os quais são condicionados pelo governo. Segundo Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), a instituição caminha a passos lentos em prol da sustentabilidade em decorrência, também, da falta de recursos: “a universidade tinha que pensar em planejar de modo maior, mas aí tu vai para questões como orçamento, né? Qual o orçamento que a universidade tem, por exemplo, para investir nisso que a universidade começou a fazer da questão da usina solar?” Percebe-se que quando há engajamento relativo a determinadas ações, um novo fator interfere, tal como a escassez de recursos.

Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental) corrobora com o contexto mencionado e pontua a possibilidade de esforço de todas as pró-reitorias para fazer melhor uso dos recursos, buscando algum modo de minimizar – atendendo a legislação – a burocracia existente, o que seria um reflexo importante para a sustentabilidade. Gilberto (Vice Reitor) adiciona que há falta de pessoal em decorrência dos cortes, o que problematiza a exigência, pois não há pessoas nem recursos. “A gente tem que reduzir o nosso nível de exigência para poder ter o mínimo de serviço sendo prestado. Acaba com a nossa sustentabilidade” (Trecho extraído da entrevista com Gilberto - Vice Reitor). Percebe-se que os fatores externos interferem no empoderamento da IES perante sua gestão, muitas vezes inviabilizando suas práticas, o que explica a dificuldade em incorporar a sustentabilidade (CEBRIÁN, 2016).

Diante do contexto de gestão, outro aspecto importante configura-se em qualificar (CEBRIÁN, 2016, 2020). Na IES A, é possível alegar a existência de um centro de sustentabilidade, uma vez que, conforme disposto no site institucional, bem como na fala de Marcela, (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura), Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental) e Gilberto (Vice Reitor), desenvolveram o Projeto X² em prol transmitir a consciência ambiental a partir da união de ações que visam a responsabilidade coletiva. Pretendem “ser um alerta e um colaborador no desenvolvimento de atividades que busquem a valorização dos recursos renováveis, evitando o consumo excessivo. Além disso, pretende divulgar ações e projetos relacionados ao cuidado com o meio ambiente”. No site do Projeto X, dentre outras postagens, são expostas informações perante o papel da IES A frente a água, energia, consumo de papéis, uso de copos e desperdício zero, bem como *podcasts* sobre questões sociais e ambientais e dicas para manter uma vida mais sustentável, seja no lazer ou no consumo. Tais pontos são também evidenciados no PDI (2016 – 2026) da instituição.

Não somente isso, a instituição, a partir do relato de Alisson (Pró-reitor adjunto de extensão) e do site institucional, desenvolveu uma plataforma direcionada a Agenda 2030, com o objetivo de determinar quais são os ODS mais presentes e importantes a serem atendidos, a partir da visão da comunidade. Posterior a essa construção, conforme Gilberto (Vice Reitor), cada projeto cadastrado na instituição deve defender qual ODS estão integrando e como poderá contribuir com o alcance do mesmo. Ainda sobre

² Optou-se por não revelar o nome do Projeto X, pois tornaria direta a associação com a instituição mencionada e a presente tese deseja manter a confidencialidade dos casos estudados.

qualificar, é possível destacar a curricularização da extensão como uma força externa que está ocasionando mudanças significativas na IES.

Em meio a isso, identifica-se um avanço significativo na IES perante a sustentabilidade com a implantação do Projeto X e da Agenda 2030, tornando-se uma força propulsora de práticas articuladas e coletivas. De acordo com Cebrián (2016), é preciso mais do que comitês de ética nas IES, mas ações diferenciadas para se concretizar um novo olhar para a instituição e o ensino. A seguir, desenvolveu-se o Quadro 23 a fim de explicitar cada elemento do Modelo I3E presente na IES A.

Quadro 23 – Modelo I3E na IES A

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação: configura-se enquanto falha. • Construir consciência: existe algumas ações voltadas a sustentabilidade, mas há dificuldade em praticar devido fugir da alçada em decorrência da dependência governamental, por exemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional: demonstra-se falha devido não conseguir promover o envolvimento necessário dos indivíduos. • Processo participativo: há prevalência de interesses individuais e/ou grupais.
QUALIFICAR	EMPODERAR
<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular: destaca-se a partir da curricularização da extensão. • Centro e posições de sustentabilidade: foi desenvolvido o Projeto X e Agenda 2030. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos: cortes significativos no orçamento da instituição dificultam o avanço. • Colaboração e trabalho interdisciplinar: existe grande resistência em se perceber a IES de modo coletivo.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Isto posto, os meios para envolver os indivíduos em prol da sustentabilidade (CEBRIÁN, 2016) recebem impacto de forças externas e faltas internas, como o exemplo negativo da comunicação. Não há dificuldade em desenvolver processos participativos, mas de criar formas de envolver os indivíduos. Percebe-se que a comunicação impacta no envolvimento, dificultando o ciclo do processo, o que pode inibir o processo de qualificação, de modo a tornar os interesses com uma tendência mais individual ou grupal. Logo, a partir da articulação dos elementos do Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016) e seu reflexo na gestão da IES, evidencia-se fragilidades que podem se tornar um potencial para a IES quando melhor tratadas, pois conforme evidenciado nas entrevistas, o passo inicial foi dado, já reconhecem os seus pontos frágeis.

Sendo assim, conforme a compreensão defendida neste estudo, parte-se da lógica de que o Modelo I3E irá subsidiar o desenvolvimento de uma EPS na IES, isto é, haverá

o desenvolvimento de uma gestão sustentável que acarretará ações no ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido a IES A ainda não conseguiu enraizar a gestão sustentável almejada pela gestão, impactando diretamente na EPS.

De acordo com Figueiró, Da Silva e Philereno (2019), Garlet et al., (2020), Michel (2020a) e Weinberg et al. (2020), a mudança para EPS envolve a prática de ações de sustentabilidade, bem como mudanças nos sistemas de valores, o que não foi revelado no caso investigado, pois não há parcialidade na forma de perceber a IES e buscar por seu objetivo principal. Bem como Sonetti, Brown e Naboni (2019) argumentam, em muitas IES acaba havendo uma separação, em que cada centro é encarregado do seu curso, tratando de modo fragmentado, sendo o caso da IES A.

O ensino, atrelado à temática da sustentabilidade em palestras, projetos e dinâmicas (RADINGER-PEER; PFLITSCH, 2017) pode ser visualizado de modo amplo, restrito a alguns cursos, conforme ressaltado nas entrevistas. A pesquisa, articulada a projetos transdisciplinares (RADINGER-PEER; PFLITSCH, 2017) é percebida na Agenda 2030, evidenciando um cenário promissor. Enquanto a extensão, envolvendo a integração com a comunidade (RADINGER-PEER; PFLITSCH, 2017) é também identificada nas ações de curricularização, dispendendo maior tempo dos alunos em tais causas. Sendo assim, algumas ações estão sendo desenvolvidas, havendo um movimento para uma gestão sustentável, a qual é inibida por fatores internos e externos, tal como a carência de diretivas do governo (SAMMALISTO; LINDHQVIST, 2008). Frente a isso, na subseção 4.2.3 é exposto o caminho percorrido pela IES A perante seu processo de aprendizagem organizacional.

4.1.2 Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES B

A IES B reconhecida como uma instituição federal no ano de 1934, conforme exposto em seu PDI (2016-2026), possui enquanto pressupostos de missão, visão, valores, princípios e temas estratégicos os seguintes aspectos:

Missão: Desenvolver educação superior com excelência e compromisso social, formando indivíduos, gerando conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, capazes de promover transformações na sociedade.

Visão: Ser uma Universidade reconhecida pela sociedade como de excelência em todas as áreas de conhecimento em âmbito nacional e internacional.

Valores: Responsabilidade social; Transparência; Inclusão; Responsabilidade ambiental; Promoção do bem-estar social; Inovação; Internacionalização; Interdisciplinaridade.

Princípios: Autonomia universitária; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Ética; Pluralidade e democracia; Respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos Fundamentais; Liberdade acadêmica; Excelência; Diversidade; Sustentabilidade; Compromisso social; Valorização de seus docentes, técnico-administrativos e discentes.

Temas Estratégicos: Inovação Acadêmica; Transversalidade Acadêmica; Alianças Estratégicas; Inserção internacional, nacional e regional; Desenvolvimento Organizacional; Inovação; Inclusão Social; Sustentabilidade; Qualidade de Vida da Comunidade Interna; Compromisso com o Desenvolvimento da Educação Nacional.

É perceptível o quão relevante é o papel que a instituição se propõe a conquistar, ficando visível, especialmente, seu papel social e ambiental. Entretanto, para conquistar tais pontos é necessária uma visão que abarque todos os processos da instituição, de modo a ser uma cultura voltada a fazer a diferença. Conforme salientado unanimemente pelas entrevistadas, a IES é muito extensa e isso gera dificuldade de articulação do que é feito, não havendo um discurso comum. Se o objetivo pretendido envolve conquistar um olhar para sustentabilidade torna-se preciso defender a integração e o envolvimento com a comunidade, indo além de meios para o crescimento, o que seria a visão do desenvolvimento sustentável (ROBINSON, 2004).

A IES B possui uma extensa estrutura e potencial, a qual contribui com o desenvolvimento local da cidade na qual está sediada. Contudo, organizar tudo o que está e pode ser feito pela instituição é um grande desafio. Éverli (Setor de Infraestrutura) ressaltou que as ações sustentáveis são dispersas, pois dependem do interesse dos integrantes das unidades: “isso vai estar mais desenvolvido ou menos desenvolvido, as ações elas estão muito descentralizadas”. Tal contexto foi também explanado por Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) e Caroline (Setor de Projetos), as quais mencionaram que existem práticas, mas estão desarticuladas e nem todos sabem da sua existência. Neste sentido, Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) ressaltou que existe uma ligação do seu setor com os ODS, e mesmo que não exista um documento formal, conseguem discutir e propor ações referente ao mesmo. Entretanto, quando reflete sobre a instituição:

Esse link que a gente mencionou agora dos ODS com a prática (...) do meu setor, né? De onde eu estou. Isso a gente consegue fazer. Mas eu não conseguiria fazer isso para toda a universidade. Eu precisaria montar um grupo de trabalho com vários representantes. Cada um colocar os seus *cases* de sucesso e como que trabalha na prática para gente trocar essas ideias, e muito disso foi feito no plano de logística sustentável né? (...) Então muito disso, muito dessa discussão sustentável, como cada setor engrena, né? (...) mas realmente em relação assim, a (...) um documento escrito que bata diretamente

os ODS com todas as práticas da universidade, isso nós realmente não temos ainda formulado.

Conforme Caldeira e Godoy (2011), Doro (2022) Leite e de Aquino (2008) e Sadler (2001), a liderança e a falha na comunicação podem ser pontos que inibem a aprendizagem organizacional. Consubstanciado a isso, entende-se que a IES B vem enfrentando esse impasse, porque se a gestão fomentasse tais ações elas não estariam tão dispersas, incorporando uma proposta institucionalizada. Além disso, se a comunicação é deficiente internamente, dado que pouco é divulgado aos envolvidos diretos na instituição sobre suas ações, no contexto externo é ainda mais problemático. Um exemplo simples é evidenciado na entrevista com Éverli (Setor de Infraestrutura):

Muitas pessoas da universidade não sabem o que que é feito com resíduo, que cada tipo de resíduo na universidade, uma vez bem selecionado, vai ter a destinação certa porque existem contratos para cada tipo de resíduo. Então, como as pessoas não sabem que tem elas, *ah, então por que que eu vou separar meu lixo se vê tudo para o mesmo lugar?* Então a gente percebeu que tem um grande problema de comunicação.

A entrevistada supracitada destacou que o referido problema se agrava em virtude da falta de pessoal, pois a equipe responsável para comunicação da instituição é reduzida, necessitando de pessoal para fazer a articulação entre os profissionais das mais diversas áreas. Para Éverli (Setor de Infraestrutura), existe a necessidade de ser algo institucional e não somente do seu setor, por exemplo, de modo “que vai estimular a continuidade das ações, né? O engajamento das pessoas, então esse foi um aspecto falho que a gente percebeu, né? Em até ter uma identidade visual que leve o leitor a saber que lá, elas são da universidade”. Ainda, é visível o distanciamento existente devido a estrutura da organização, dado que é densa, envolvendo Conselhos, Pró-reitorias, Câmaras, Comissões, Coordenadorias, Secretarias, Superintendências, Centros, Associações, Diretórios, bem como Órgãos suplentes, expostos no Quadro 24.

Quadro 24 – Estrutura do organograma da IES B

(continua)

CONSELHOS	PRÓ-REITORIAS	CÂMARAS	COMISSÕES	COORDENADORIAS	SECRETARIAS	SUPERINTENDÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de Curadores • Conselho Universitário • Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão 	<ul style="list-style-type: none"> • Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis • Pró-Reitoria de Extensão • Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas • Pró-Reitoria de Graduação • Pró-Reitoria de Pesquisa • Pró-Reitoria de Planejamento e Administração • Pró-Reitoria de Pós-Graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Câmara de Graduação • Câmara de Pós-Graduação • Câmara de Pesquisa • Câmara de Extensão 	<ul style="list-style-type: none"> • Comissão Interna de Supervisão • Comissão Permanente de Pessoal Docente • Comissão Permanente de Seleção • Comissão Própria de Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadoria de Gestão Ambiental • Coordenadoria de Segurança 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria de Avaliação Institucional • Secretaria de Comunicação • Secretaria de Educação a Distância • Secretaria de Desen. Tecnológico • Secretaria de Relações Internacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Superintendência de Infraestrutura

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quadro 24 – Estrutura do organograma da IES B

(continuação)

CENTROS	ASSOCIAÇÕES	DIRETÓRIOS	ÓRGÃOS SUPLENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos • Centro de Biotecnologia • Centro de Estudos e Pesquisa em Agronegócios • Centro de Microscopia Eletrônica • Centro de Nanociência e Nanotecnologia • Centro de Novas Tecnologias na Educação • Centro de Processamento de Dados • Centro de Sensoriamento Remoto e Meteorologia • Centro Nacional de Supercomputação • Centro de Teledifusão Educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação de Docentes • Associação dos Antigos Alunos • Associação dos Servidores • Associação Brasileira de Engenharia de Produção • Associação Brasileira de Estudos Canadenses • AIESEC em Porto Alegre • Association Internationale de Littérature Comparée / International Comparative Literature Association 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretório Central de Estudantes • Centro Acadêmico da Escola de Administração • Centro Acadêmico André da Rocha • Centro Acadêmico da Arquivologia e Biblioteconomia • Centro de Estudantes Universitários de Engenharia • Diretório Acadêmico da Computação • Diretório Acadêmico da Educação Física • Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura • Diretório Acadêmico da Faculdade de Farmácia • Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia Elétrica • Diretório Acadêmico da Faculdade de Medicina Veterinária • Diretório Acadêmico da Geografia • Diretório Acadêmico de Economia, contábeis e Atuariais • Diretório Acadêmico dos Estudantes de Química • Diretório Acadêmico Othon Silva da Faculdade de Odontologia • Programa de Educação Tutorial da Engenharia Civil • Subcentro de Estudantes de Engenharia Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca Central • Centro de Processamento de Dados • Centro de Teledifusão Educativa • Centro de Supercomputação • Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados • Centro de Microscopia Eletrônica • Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural • Editora • Museu

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Destaca-se a estrutura organizacional rígida (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009), bem como a falta de comprometimento (LEITE; DE AQUINO, 2008), em que o segundo elemento é uma resposta ao primeiro, devido que a extensa divisão da IES fomenta o olhar restrito das ações. Existe o inibidor que está sendo fortalecido pela estrutura organizacional composta por processos e departamentalização (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009), o que interfere na comunicação e no comprometimento dos envolvidos em causas sustentáveis.

Salienta-se também a falta de pessoal, sendo algo que foge do controle da IES B, dado que depende de recursos governamentais por ser federal. Conforme Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras), identificar os problemas a instituição já conseguiu, o maior impasse no momento é não ter pessoal para suprir a demanda de trabalho existente:

A questão da reposição de vagas ou da implementação de vagas novas, ela depende de fomento do governo, né? Depende de liberação de verba para aumentar a nossa folha de pagamento. Então não são decisões que eu, mesmo tendo atualmente um cargo de direção, um cargo de chefia, não posso tomar sozinha. Porque não depende de mim a verba e a questão da folha de pagamento. Então nós registramos as nossas demandas né? (...) nós fazemos o registro da nossa demanda, daqueles profissionais que são necessários e no momento, numa oportunidade em que a gente pode ter um quadro maior de funcionários, a gente vai aumentando ao longo do tempo. (...) se a gente fosse uma universidade privada com caixa cheio, fica mais fácil de resolver problemas, né? Eu tenho certeza que muitos dos problemas que a gente tem hoje já estariam facilmente resolvidos, né? Mas não é a realidade que a gente encontra. Então, eu acho que sim, eu acho a questão orçamentária, ela é um obstáculo forte, né?

Na literatura de aprendizagem organizacional entende-se que a situação financeira positiva é um elemento que conduz a aprendizagem (DORO, 2022), refletindo no contexto enquanto um reflexo contrário. À medida que o orçamento reduzido está limitando o número de pessoal na instituição, demandas importantes estão sendo postergadas, o que prejudica o seu processo de aprendizagem, porque acabam por fazer o básico, dentro das condições existentes. Diante disso, a situação financeira na instituição é atualmente um inibidor do seu processo de aprendizagem.

Ainda alinhado a questão do orçamento, Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) alegou que a instituição vem buscando transformar as salas de aulas, iniciando na pós-graduação devido possuir um número reduzido de alunos e espaços físicos. Contudo, outra dificuldade, além dos recursos, envolve a cultura:

(...) agora para gente trazer isso em massa para todas as salas de graduação que a universidade tem, que são mais de cinco mil salas, aí a gente encontra uma barreira da equipe, do dinheiro, né? Da verba, talvez um pouco da cultura, tem professores que talvez não se adaptem, né? Tem professor federal que não se adaptou ao ensino remoto, né? (Trecho extraído da entrevista com Franciele - Vice Superintendente de Projetos e Obras).

Há aqui o predomínio de resistência à mudança (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), uma vez que para os professores pode não ser interessante ter uma sala de aula inovadora que requer novas formas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ainda que existissem recursos para investir nesses novos modelos, não necessariamente seriam aceitos, devido a necessidade de uma mudança cultural. Ainda, elenca-se o predomínio de interesses diferentes entre grupos e indivíduos, uma vez que para haver uma transformação profunda esta deve estar enraizada e ser propósito de todos, o que contrapõe o relato de Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras). Em adicional, a entrevistada supracitada mencionou que:

A universidade tem a tendência de ter cada professor o seu gabinete, a sua chave, a sua sala, o seu micro, a sua mesa, né? E o que a gente está vendo hoje em dia é que as empresas não funcionam mais assim, elas funcionam com espaços compartilhados, né? Então, se a Maria não está de tarde no escritório e está na obra, o computador dela, aquela mesa pode estar sendo utilizada por outra pessoa, né? Se ela sai de férias, se ela sai de licença, (...) pode estar sendo utilizado por outra pessoa que esteja itinerante, né? Então a gente tem observado essa modernização também nos espaços e está sendo um desafio, né? Trocar essa mentalidade dentro da universidade porque as pessoas são muito agarradas na minha sala, na minha mesa, no meu espaço, né? Então isso também está sendo um grande desafio, entender como que esses espaços modernos estão funcionando e poder trazer um pouco dessa ideia, né? De modernização, de renovação dos espaços para universidade (Trecho extraído da entrevista com Franciele - Vice Superintendente de Projetos e Obras).

Tal relato reforça o individualismo, dado que há o inibidor relacionado aos interesses diferentes entre grupos e indivíduos, pois enquanto para alguns colaboradores ou professores compartilhar a sala gera uma visão diferenciada, positiva e sustentável, para outros pode ser algo inadmissível, pois é “minha”, tal como frisado por Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras):

A gente tem vários, não sei se a palavra certa seria obstáculos, mas vários pontos a serem percorridos, né? E a serem transcendidos. Primeiro a questão cultural, né? De a sustentabilidade é bobagem, né? *Ah eu faço projeto, eu não preciso de sustentabilidade, não, mas eu só faço orçamento, eu só procuro valores no mercado, o meu setor não tem nada a ver com sustentabilidade, né?* Então o primeiro trilho é a percorrer a questão cultural, né? De que isso seja enraizado, né? De que todos os setores, todos os servidores têm uma responsabilidade sustentável dentro da universidade, independente do setor que eles estejam, né? E isso, às vezes a gente se depara com essa falta de

interesse ou talvez até mesmo falta de informação (Trecho extraído da entrevista com Franciele - Vice Superintendente de Projetos e Obras).

Percebe-se que o raciocínio defensivo (LEITE; DE AQUINO, 2008) interfere no aprendizado dos envolvidos, pois não entendem o quanto a sustentabilidade é abrangente e ainda que não tenham conhecimento, estando dentro de um espaço de educação, poderiam ter a iniciativa de saber mais. Não há como desenvolver uma transformação para sustentabilidade se há uma disparidade no próprio papel de cada indivíduo ao realizar o seu trabalho no âmbito institucional.

Outro aspecto que impacta negativamente no aprendizado da instituição é a burocracia, o que foi ressaltado tanto por Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) quanto por Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras). Segundo Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) o maior desafio é ser “gestor num ambiente público, né? As questões burocráticas são sempre para nós os maiores os desafios porque a gente está sempre querendo inovar de forma organizacional, (...), mas aí a gente tem muitas amarras associadas, né?”

Em complemento a esse pensamento, Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) relatou o caso que a instituição enfrentou durante a pandemia da COVID-19 devido ao processo de licitação com uma empresa. Eles seguiram todo o processo público padrão e em decorrência da crise ocasionada pela COVID-19, a empresa contratada reagiu a inflação e não conseguiu manter o preço que estava estipulado. Como a IES B deve seguir o regulamento, tiveram que manter as compras com a empresa que ganhou a licitação, pagando valores mais altos por conta do processo burocrático. “A gente fica um pouco amarrado dentro da universidade, porque nós somos obrigados a seguir a lei 8.666, que é a lei de licitações e contratos e a gente é obrigado a seguir aquela cartilha” (Trecho extraído da entrevista com Franciele - Vice Superintendente de Projetos e Obras).

Conforme Caldeira e Godoy (2011), sistemas rigorosos e punitivos são inibidores do processo de aprendizagem organizacional, tal como evidencia-se ocorrer na instituição, a qual necessita seguir os procedimentos padrões. Seguindo essa linha, Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) ressaltou a existência de problemas ocasionados com a inserção da nova gestão, os quais também foram evidenciados por Caroline (Setor de Projetos). Caroline (Setor de Projetos) frisou que a troca de gestão gerou impacto, dado que “muita coisa foi desmontada, remontada e aí quando essa nova reitoria entrou mudou o entendimento”. Frente a isso, percebe-se problemas em relação a

visão de como funcionavam os processos e qual era o entendimento de sustentabilidade.

Um caso relevante envolve os editais da incubadora da IES B:

O nosso maior desafio é a questão de legislação, porque existe uma lei de conflito de interesses (...) onde os pesquisadores (...) tem que fazer uma declaração que eles não têm acesso a conhecimento privilegiado, que na verdade todos temos, né? Justamente o objetivo da incubadora é usar esse conhecimento privilegiado para converter em negócio, né? (...) Então apesar da IES B ter uma política de inovação aprovada onde a gente comenta a participação de servidores, docentes, alunos, né? Nas empresas nascentes, nesse edital agora aberto (...) desde que a nova reitoria assumiu (...) incluíram esse anexo treze, mais cláusulas no edital ressaltando, né? Essa declaração de não existência de conflito de interesse, né? Tanto de conhecimento privilegiado e de uso de espaço físico. E as duas coisas existem. É surreal. Ou seja, a gente tem servidores e professores, né? Atuando. (...) não vão, infelizmente, mais poder atuar, né? Tem que ser só aluno (Trecho extraído da entrevista com Daniela - Diretora da Escola de Engenharia).

A entrevistada ressaltou a existência de certos interesses diferenciados frente a nova gestão e o que já era realizado, limitando ações que eram corriqueiras. Neste meio, fica evidente a burocracia envolvida no processo do edital, a qual está atuando como um sistema rigoroso (CALDEIRA; GODOY, 2011). Sobre esse escopo, Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) ressaltou que alguns setores estão buscando resolver os problemas existentes devido a burocracia, como o exemplo do seu setor. Para a entrevistada, após o caso da licitação que houve mudança no valor das compras, estão analisando possibilidades baseadas legalmente para que consigam reverter esse tipo de problema: “nem todas as soluções são rápidas, nem todas elas estão escritas no manual, né? Então a gente ainda está buscando uma solução para essa questão da inflação que muda bruscamente” (Trecho extraído da entrevista com Franciele - Vice Superintendente de Projetos e Obras).

Evidencia-se aqui um facilitador de aprendizagem organizacional, uma vez que estão buscando uma solução antes não trazida a pauta, configurando-se como o interesse em aprender (CALDEIRA; GODOY, 2011). Além disso, Éverli (Setor de Infraestrutura) argumenta que foi reconhecido o problema da comunicação na instituição, alegando que “a universidade é imensa e tem muitas coisas acontecendo, então uma das ações que a gente precisa fazer é um agrupamento de tudo que é feito e a gente reconhece, né?” Reforça-se que o problema da comunicação é exposto no PDI (2016-2016), com a necessidade de implantação de um plano de comunicação. Conforme Éverli (Setor de Infraestrutura), existem ações que estão dispersas e a comunicação é um entrave para esse avanço, mas ao menos foi reconhecida uma das raízes do problema. Isso demonstra uma

desconstrução de modelos mentais (CALDEIRA; GODOY, 2011), posto que se ultrapassou o processo da negação no modo de visualizar o contexto e se identificam os erros.

Difícilmente tem uma pesquisa que não tem relação com alguns ODS, porém as pessoas não conhecem os ODS. Então a gente fica pensando assim, que a gente tem muita coisa acontecendo, tem muito conhecimento, tem muita vontade, ainda que a gente tenha muitas barreiras burocráticas, e isso é real, e as pessoas têm que ter muita vontade de fazer algo inovador na administração pública porque exige muito esforço, muito pedido, né? Então tem que achar um time que esteja a fim. Então a gente vê que falta conglomerar tudo isso e é uma das coisas que a nossa equipe quer fazer, unificar. E eu até desenvolvi no PADLET uma ideia de fazer tipo um mural das ações que estão acontecendo na universidade que sirva não só pra divulgação como um canal de articulação entre as pessoas, e falta também ter um salto para prática, que é aí que a gente percebe quando a gente pergunta sobre os ODS, por exemplo. Na teoria (...) os alunos, os professores não são o conhecimento médio da população, né? Já são pessoas que tem conhecimento maior, que tem um acesso à informação e as pessoas não conhecem. Então a gente vê que tem muita pesquisa, mas não tem uma associação com os ODS e também a gente sente uma falta de transporte do conhecimento para o comportamento. Então, tem pesquisa de eficiência energética, mas as pessoas não desligam o ar-condicionado, as pessoas não apagam as luzes, não selecionam direito o lixo, e isso são coisas que a gente espera que seja feito (...) então são essas principais identificações, mas em contraponto tem muitas pessoas esforçadas, tá? Desde a pesquisa, a gestão mesmo, a governança, a questão de compras sustentáveis, os contratos de manejo de fauna, (...) de destinação de resíduos (Trecho extraído da entrevista com Éverli - Setor de Infraestrutura).

Com base nisso, percebe-se o anseio de mudança percebido, ao menos pelo setor da entrevistada, em fazer diferente de modo que isso contribua com a melhora na comunicação, bem como desperte o interesse de práticas mais conscientes. De acordo com Éverli (Setor de Infraestrutura), à medida que existir maior envolvimento o processo terá um melhor andamento, tal como reforçado na literatura, pois a desconstrução de modelos mentais é um fator que facilita a aprendizagem organizacional.

Ainda enquanto meio de facilitar a aprendizagem, identificou-se na fala de Caroline (Setor de Projetos), que a iniciativa do Projeto Y³ - orientado para o desenvolvimento da sustentabilidade de modo integrado em toda a IES B - estava obtendo resultados positivos, dado que os professores já reconheciam a proposta e estavam envolvidos nela, de modo haver uma aproximação positiva:

Então já tinha chegado num ponto de os professores virem nos procurar para esse tipo de coisa. A gente precisa aqui de uma ajuda porque a gente quer sediar o Observatório né? Então (...) tem muito o afastamento do ensino e de como a

³ Optou-se por não revelar o nome do Projeto Y, pois tornaria direta a associação com a instituição mencionada e a presente tese deseja manter a confidencialidade dos casos estudados.

universidade funciona. Então a gente fazia essa aproximação. Tu precisa falar com fulano para registrar isso dentro da reitoria, a gente levava a documentação, a gente ajudava nessa parte administrativa que as vezes falta para o pesquisador, para o professor que não entende muito bem como isso funciona. A gente tentava já agilizar essas coisas para as coisas acontecerem.

É possível entender que o Projeto Y estava promovendo uma maior articulação entre os envolvidos e as práticas desenvolvidas na IES B, de modo a existir maior compartilhamento de valores e pensamentos (CALDEIRA; GODOY, 2011), pois seguiam uma mesma base, sendo promover mudança sustentável. Em adicional a isso, Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) destacou que a IES B desenvolve algumas ações no sentido de capacitar os colaboradores perante ações de sustentabilidade:

Mas a universidade também investe em capacitação. Por exemplo, o meu setor faz anualmente a semana do meio ambiente com vários tópicos ligados ao meio ambiente, tem prevenção de incêndio, tem normativas em relação a vegetação, que tipo de árvore a gente planta ou não planta, questões relacionadas ao gerenciamento do lixo e resíduo dentro da universidade, licenciamento dos campos, então sempre cada ano são abordados tópicos diferentes e dentro desses tópicos a sustentabilidade também está sempre presente, né? A IES B ela tem o efetivo de servidores terceirizados muito grande, o pessoal que corta grama, (...) limpa o pátio, que limpa os banheiros, que limpa as salas, todos esses servidores terceirizados (...) trabalham com a separação de lixo ou com resíduo, né? Eles são treinados ao entrar na universidade, a própria universidade faz um treinamento junto com esse pessoal para mostrar como que funciona as nossas centrais de resíduos, o que que é o saco azul, o que que é o saco preto, como é que funciona nas unidades, né? Como que a gente acondiciona o lixo etc., né? E existem contratos especializados nas limpezas de saúde, nos laboratórios que trabalham com animais vivos, nos hospitais, então eles também têm treinamentos de biossegurança quando entram na universidade para trabalharem nesse campo. Então a universidade também treina não só os servidores, mas também os funcionários terceirizados que prestam serviços para a universidade.

Identifica-se uma movimentação voltada à sustentabilidade, a qual envolve tanto os professores quanto os demais professores. Essas ações positivas podem auxiliar no compartilhamento de valores e pensamentos (CALDEIRA; GODOY, 2011), dado que influenciam a possibilidade de mudança no modo de pensar e entender a sustentabilidade. Contudo, é importante salientar que tais ações são a base para um entendimento comum de sustentabilidade, considerando que a IES pretende seguir essa direção. Assim, para se tornar um espaço realmente sustentável é preciso promover mais do que um encontro anual.

Frente a isso, a IES B demonstrar possuir potencial para explorar facilitadores de aprendizagem, tal como o compartilhamento de valores e pensamentos (CALDEIRA; GODOY, 2011) e a reorientação de comportamento (LEITE; DE AQUINO, 2009). Isso

pode ser obtido por meio de ações que oportunizem essa abertura, pois potencial para transformação sustentável a mesma possui, falta apenas perceber que práticas insustentáveis (LUKIC, 2022) não devem ser reproduzidas, mas repensadas. A seguir, a fim de esclarecer os principais pontos que conduzem ou inibem o processo de aprendizagem da IES B, apresenta-se o Quadro 25.

Quadro 25 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES B

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em aprender: alguns setores demonstram interesse em aprender a fazer processos de modo diferente, minimizando problemas já enfrentados. • Desconstrução de modelos mentais: há o interesse em fazer as coisas diferentes por parte de alguns envolvidos, os quais percebem os problemas e anseiam por mudanças significativas, ultrapassando a negação de entraves. • Compartilhamento de valores e pensamentos: existem ações, tais como o Projeto Y, que incitam um olhar comum para sustentabilidade, fomentando ações diferenciadas e articuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: a gestão não demonstra mobilização significativa perante ações de sustentabilidade, o que gera complexidade no envolvimento dos colaboradores, professores e alunos. • Comunicação: tanto interna quanto externamente há uma grande carência de divulgação do que é feito na IES, reduzindo as chances de novas práticas serem desenvolvidas. • Estrutura organizacional: envolve uma grande divisão e afastamento entre os setores. Essa hierarquia inibe a maior articulação entre as práticas sustentáveis. • Falta de comprometimento: os indivíduos não estão atualizados do que é realizado na IES, passando a focar apenas em seu trabalho e deixando outras possibilidades de lado. • Situação financeira: é reduzida devido depender dos fomentos governamentais, o que limita o desenvolvimento de ações. • Mudança: a inovação na estrutura pode gerar ambiguidade, a qual envolve tanto a necessidade de orçamento quanto a aceitação dos envolvidos. • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos: não é comum o entendimento da relevância de se atrelar a sustentabilidade, pois ações para sua concretização podem gerar resistência, como o exemplo do compartilhamento de salas. • Raciocínio defensivo: há disparidade no ‘porque’ da busca sustentável, pois para alguns professores e colaboradores não faz sentido atrelar uma visão sustentável se ela não está diretamente na sua atuação. • Sistemas rigorosos e punitivos: os processos padrões que a instituição deve seguir devido ser federal prejudicam sua questão orçamentária e a própria troca de gestão, na qual cada uma tem uma visão, podendo dificultar os processos.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Isto posto, a IES B possui um vasto potencial para ser uma instituição de destaque, considerando sua estrutura e o exposto na missão, em que se propõe a gerar transformações sociais. Entretanto, para que isso se concretize em ações reais, torna-se necessário transcender uma gestão sustentável (CEBRIÁN, 2016, 2020) nos processos institucionais.

Ao analisar o elemento informar, percebeu-se na fala da Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) que há ações voltadas a treinamento e um encontro anual para fomentar práticas sustentáveis, o que vai ao encontro do exposto por Cebrián (2016, 2020). Contudo, a partir do relato de Éverli (Setor de Infraestrutura), Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) e Caroline (Setor de Projetos), foi evidenciado que não há uma visão comum de sustentabilidade, sendo desenvolvidas práticas dispersas pela instituição, além da comunicação ser uma fragilidade tanto interna quanto externa.

Perante o engajamento, foi identificado certo impasse existente entre parte dos colaboradores, professores e a atual gestão do campus, o que dificulta a motivação, bem como a participação. Conforme Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) e Caroline (Setor de Projetos), algumas ações de sustentabilidade que estavam ou seriam aplicadas foram interrompidas em virtude de interesses diferentes. Isto posto, Cebrián (2016) defende que para haver uma gestão sustentável é preciso um olhar coletivo orientado para sustentabilidade, em que os indivíduos estejam motivados, o que demonstra ocorrer de modo inverso no caso da IES B.

Em relação a qualificação, a IES B possuía o Projeto Y, o qual teve sua desconstrução após a inserção da atual gestão. De acordo com Caroline (Setor de Projetos), a iniciativa estava conseguindo comunicar e engajar parte dos colaboradores, professores e alunos, além da criação de um comitê de sustentabilidade que estavam desenvolvendo. Todavia, o comitê não chegou a ser ativado, pois “quando a gente formou o grupo e a portaria estava pronta para ser assinada pela reitoria, a reitoria mudou. (...), esse comitê nem chegou a existir porque a portaria não chegou a ser assinada. Mas a gente estava caminhando para isso”. Um exemplo desta aproximação entre colaboradores, professores e alunos pode ser evidenciado no seguinte trecho:

*Essa usina fotovoltaica, por exemplo, que a gente está fazendo lá no campus, foi uma iniciativa de uma professora. Ela escreveu um projeto, enviou para o MEC, ganhou o dinheiro. Ela fez a coisa meio torta, mas a iniciativa foi o que importa. E aí depois ela veio para a gente na infraestrutura e disse *socorro eu não sei como fazer isso aqui agora, eu preciso de ajuda porque vai acontecer**

uma obra, tem projeto eu não sei como é (Trecho extraído da entrevista com Caroline – Setor de Projetos).

Evidencia-se que o Projeto Y havia se tornado uma referência de suporte para o desenvolvimento de ações sustentáveis, o qual tinha potencial para obter maior abrangência. Além disso, há incompatibilidade com a decisão da gestão em não aceitar a continuação do Projeto Y, dado que no PDI (2016-2026) alegam incentivar práticas de sustentabilidade social e ambiental. Além disso, Éverli (Setor de Infraestrutura) comentou sobre a necessidade de articular o que é feito de modo a ter um parâmetro do que fazem e o que poderia ser feito. Percebe-se, consubstanciado nos estudos de Cebrián (2016), que a instituição estava construindo uma estrutura diferenciada, porém, no momento não atende uma orientação sustentável, dado que o Projeto Y deixou de existir e a compilação das práticas ainda é uma ideia a ser implementada.

Sobre o elemento engajar, percebeu-se falta de articulação da gestão, pois com base no relato de Daniela (Diretora da Escola de Engenharia), os editais da incubadora propiciavam avanço local e sofreram mudanças negativas com a nova reitoria. A própria questão dos recursos, ressaltado por Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras), é um ponto que inibe as ações para fazerem mais do que o prioritário, porque “a gente acaba apagando os incêndios primeiro, né?”. Frente a isso, há um cenário contrário ao exposto por Cebrián (2016), não havendo um envolvimento significativo com práticas sustentáveis. Com base no exposto, no Quadro 26 são destacados os principais elementos do Modelo I3E na IES B.

Quadro 26 – Modelo I3E na IES B

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação: configura-se enquanto falha. • Construir consciência: o entendimento da sustentabilidade é disperso, não havendo base comum. • Desenvolvimento profissional: é reforçado a partir dos treinamentos e do encontro anual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional: problemas com a atual gestão e seu modo de perceber a sustentabilidade. • Processo participativo: há prevalência de interesses individuais e/ou grupais.
QUALIFICAR	EMPODERAR
<ul style="list-style-type: none"> • Centros e posições de sustentabilidade: possui o Projeto Y e a identificação do que é feito perante a temática da sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos: o orçamento reduzido da instituição fomenta desenvolverem o básico. • Colaboração interdisciplinar: alguns projetos foram barrados em virtude da nova gestão.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Isto posto, a IES B não se configura como uma gestão sustentável pautada no entendimento de Cebrián (2016, 2020), em que o ponto de maior destaque envolve os problemas com a inserção da nova gestão, a partir do relato das entrevistadas. À medida que se tem um olhar institucional de sustentabilidade se torna mais fácil abranger os processos institucionais, o que neste caso agrava a situação, pois parece haver um desalinhamento da relevância da sustentabilidade que inibe o engajamento dos envolvidos e dificulta a criação de práticas diferenciadas.

Considerando que a gestão impacta diretamente na EPS, entende-se, sustentado pelo exposto por Noy, Capelota, Patrick (2021), Trevisan, et al. (2022) e Weinberg et al. (2020), que a EPS reside em um processo individual e coletivo, o qual deve ser almejado institucionalmente, refletindo em transformações que se fortalecem com o envolvimento dos indivíduos. Pensando sobre o ensino na IES B, conforme Caroline (Setor de Projetos), ao longo dos anos o tema da sustentabilidade está sendo inserido e se tornando atraente, o que impulsiona sua pesquisa e extensão. Contudo, nenhuma evidência sobre palestras e práticas diferenciadas (RADINGER-PEER; PFLITSCH, 2017) foi identificado nos dados, gerando um *gap* na IES B.

Sob o olhar da pesquisa, observou-se um contexto positivo e em crescimento. Caroline (Setor de Projetos) argumentou que a sustentabilidade está se tornando um tema cada vez mais atraente, “porque assim, quando a gente fazia levantamentos (...) é uma loucura a quantidade de pesquisa de sustentabilidade que existe (...) assim com pós-graduação dentro da administração, (...) das engenharias, (...) ciências sociais.”. Em adicional, Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) comentou sobre a incubadora, a qual normalmente fomenta negócios que emergem de pesquisas que contemplam a sustentabilidade:

(...) são resultantes das pesquisas, né? Realizadas aqui pelos nossos alunos de graduação e pós-graduação. E tem sempre a preocupação de ter impacto, quase todos eles têm impacto social, né? Por exemplo, se tu coloca uma bomba que aproveita o calor pra converter em energia, está tendo um impacto ambiental, né? Outros eram de aproveitamento de energia solar, que também tem impacto ambiental.

Bem como destacam Radinger-Peer e Pflitsch (2017), a pesquisa envolve não apenas disciplinas ou temas sob um olhar restrito, mas projetos transdisciplinares que fomentam o entrelaçamento de ideias. Visto isso, o exemplo elencado por Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) corresponde a tal busca, uma vez que as pesquisas

têm avanço a ponto de se tornarem negócios sociais. Ainda, Caroline (Setor de Projetos) ressaltou o exemplo do curso de engenharia de produção, o qual pode ser identificado enquanto uma base de como a temática tem percorrido as pesquisas na IES B.

um monte de gente lá, doutorado, iniciação científica, mestrado, que pesquisam sustentabilidade de jeitos completamente diferentes. Eu falo de energia, tem gente que fala de consumo consciente, tem gente que fala de consumo verde, tem gente que fala de economia verde, de mercado de carbono, tem de tudo, mas foi um assunto que disseminou muito rápido dentro da pós-graduação assim. Na engenharia civil eu já tinha mais essa prática, mas também se consolidou muito rápido. Assim, eu tenho bastante contato com professores da civil que conseguiram uma disseminação muito rápido, formação de grupo de pesquisa, orientações e até programas quase só voltados para a sustentabilidade, que antes era mais localizado ou na administração ou na agronomia, ou era bem setorizado (...) eu acho que no ensino e na pesquisa a IES B hoje tem um papel muito importante para sustentabilidade.

Contudo, quando o tema em pauta é a extensão não foram evidenciados exemplos nas falas das entrevistadas. É válido pontuar que a extensão serve de base para maior integração entre a comunidade e a IES, criando parcerias que promovam desenvolvimento local (RADINGER-PEER; PFLITSCH, 2017), carecendo a necessidade de maior atenção perante a instituição. Logo, o primeiro passo seria percepção da necessidade do aumento da consciência sobre sustentabilidade por parte de todos os envolvidos, seja a gestão, colaboradores, professores e alunos, tal como exposto por Sammalisto e Lindhqvist (2008). Haja vista, na subseção 4.2.2 é discorrido sobre o caminho trilhado no processo de aprendizagem da IES B.

4.1.3 Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES C

A IES C tem uma trajetória diferenciada devido ter se transformado, no ano de 2005, em tecnológica, o que a torna única perante o contexto brasileiro. Conforme consta em seu PDI (2018-2022), a instituição tem como missão, visão e valores os seguintes norteadores:

Missão: Desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade.

Visão: Ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica.

Valores: Ética: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade; Desenvolvimento humano: formar o cidadão integrado no contexto social; Integração social: realizar ações interativas com a sociedade para o

desenvolvimento social e tecnológico; Inovação: efetuar a mudança por meio da postura empreendedora; Qualidade e excelência: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade; Sustentabilidade: assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões social, ambiental e econômica.

Percebe-se o propósito complexo no qual a IES C está envolvida, devido ao seu diferencial, bem como em virtude do papel que visa representar perante o avanço da educação com um pressuposto ético, sustentável e inovador. Tal como defende Michel (2020a), um avanço no entendimento da sustentabilidade é tratá-la de modo a tornar os indivíduos mais conscientes de suas ações e seu papel perante o futuro, o que pode ser refletido nos pressupostos das IES C perante a proposta de educação e envolvimento com a comunidade.

De acordo com Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação), a instituição tem um papel importante para as localidades nas quais está inserida, de modo que na Pandemia da COVID-19 foi sentido o impacto causado pelas aulas remotas. O retorno à presencialidade era um desejo urgente nas cidades, pois o estudante “geralmente vem de outras cidades, né? E aluga uma quitinete, uma casinha, enfim, e ele consome, ele gira a economia dentro das cidades, então os prefeitos, eles cobram muito essa volta presencial para trazer o aluno, porque o comércio sente falta”. Assim, observa-se o impacto positivo no desenvolvimento local que a IES C promove, o que envolve a sustentabilidade. Ainda nesse meio, salienta-se a estrutura na qual é gerida a instituição, que está dividida em três grandes eixos, sendo o Conselho Universitário, Reitoria e Campi (Quadro 27).

Quadro 27 – Estrutura do organograma da IES C

(continua)

CONSELHOS	REITORIA	CAMPI
<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Universitário - Graduação e Educação Profissional; - Pesquisa e Pós-Graduação; - Relações Empresariais e Comunitárias; - Planejamento e Administração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorias - Desenvolvimento Institucional; - Desenvolvimento Acadêmico; - Relações Internacionais; - Educação Aberta e Assuntos Estudantis. • Pró-reitorias - Graduação e Educação Profissional; - Pesquisa e Pós-Graduação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretoria Geral • Diretorias - Graduação e Educação Profissional; - Pesquisa e Pós-Graduação; - Relações Empresariais e Comunitárias; - Planejamento e Administração. • Coordenadorias - Gestão de Pessoas; - Tecnologia da Informação.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quadro 27 – Estrutura do organograma da IES C

(continuação)

CONSELHOS	REITORIA	CAMPI
	<ul style="list-style-type: none"> • Pró-reitorias <ul style="list-style-type: none"> - Relações Empresariais e Comunitárias; - Planejamento e Administração. • Diretorias de Gestão <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e Imprensa; - Avaliação Institucional; - Gestão de Pessoas; - Tecnologia da Informação; - Projetos e Obras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorias <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e Imprensa; - Avaliação Institucional Executiva; - Cerimonial e Eventos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A IES C possui uma estrutura complexa, assim como mencionado por ambos entrevistados, uma vez que contempla cerca de 13 campi e uma configuração densa (Quadro 27). Além disso, Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação), frisou que a instituição possui um diferencial:

Bom, a universidade ela tem uma característica bastante diferente das demais universidades, uma vez que ela está espalhada em treze cidades do estado do Paraná, né? Então ao mesmo tempo que isso é uma dádiva isso também torna todo o gerenciamento da instituição muito complexo, né? Por exemplo, quando a gente está falando de pandemia, (...) você pode ter, sei lá número de mortes subindo numa determinada cidade, caindo na outra e fica muito difícil você conseguir estabelecer políticas, né? Que sejam efetivas ao mesmo tempo nos treze campus e (...) nossa estrutura nos cobra isso, tá? Basicamente, hoje nós temos então o gabinete da reitoria, com as pró-reitorias que estão fisicamente aqui em Curitiba, tá? Mas você tem em cada campus um diretor de campus e os diretores de área. Então, você tem, basicamente, uma replicação disso aí. As diretorias elas têm autonomia, mas dentro (...) da política institucional (...) dentro do que é o nosso conselho maior, comum da universidade. Ele estabelece, né?

Com base nisso, identifica-se que há uma estrutura organizacional que dificulta um olhar comum perante as ações desenvolvidas, pois há diversos cargos e representantes em cada campus, o que inibe um aprendizado contínuo e comum a toda a IES. Isso foi também evidenciado na fala de Heitor (Diretor de Campi), o qual mencionou o quanto a visão é diferenciada perante cada campus. Diante disso, Doró (2022), Leite e De Aquino (2008) e Schilling e Kluge (2009) argumentam que a estrutura organizacional rígida é um fator que inibe o processo de aprendizagem em nível organizacional, tal como identificado na IES C.

Outro fator é a questão da comunicação, a qual pode ocorrer até mesmo em virtude da falta de clareza de aspectos institucionais básicos como missão, visão e valores (DORO, 2022), além da interação entre setores na organização (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008). No contexto da IES C, a comunicação é permeada por dificuldades, especialmente quando a intenção é que a informação seja transmitida perfeitamente a todos os campi:

E a gente tem que estar resolvendo e resolvendo dentro de um alinhamento o que se pensa aqui chegue lá no professor de outro campi, (...) mais longe (...) o que a gente espera, o que a gente precisa, não é fácil e principalmente quando você tem movimentos políticos dentro da instituição, isso existe em qualquer lugar (...) você tem movimentos político, então você tem que se preocupar ainda em alinhar todos os movimentos políticos que existem aqui na instituição, né? (...) para minha informação chegar lá em Santa Helena como eu quero, como eu gostaria, né? Eu não posso nesse trajeto de informação, que ela chegue diferente ou que ela não chegue, né? Por conta de algum movimento político, né? As universidades são políticas sim, né? Existem eleição para formar as pessoas tríplice do reitor, né? Então as pessoas fazem política a todo o tempo, mas tem que ser uma política que engrandeça a instituição, né? (Trecho extraído da entrevista com Ítalo - Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação).

A comunicação revela-se falha internamente em virtude da dificuldade de transmitir um discurso comum que seja institucional e não sofra intervenção de interesses diferentes entre grupos e indivíduos, o que inibe o avanço. Seguindo a linha de pensamento de Caldeira e Godoy (2011), Doro (2022) e Leite e de Aquino (2008), espaços em que há processos de comunicação truncados, bem como interesses diferenciados que se sobressaem perante a base principal, neste caso institucional, tornam-se elementos que inibem o aprendizado organizacional. Visto isso, a IES C encontra-se em um espaço no qual visa ultrapassar tais obstáculos, identificando que está em processo de evolução, bem como mencionado por Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação):

Nós estamos em consolidação como instituição, ou seja, nós evoluímos bastante, né? E agora a gente está consolidando para entender o nosso papel, né? Na sociedade, o nosso papel como única universidade (...) porque é difícil (...) qual é o seu papel sendo único e olhando para os europeus, né? E agora como é que eu faço para ser tal como eles são, pra ter o impacto que eles têm na indústria, no agro? Enfim, dentro dos países em que eles estão inseridos, né? Então, realmente é um desafio muito grande.

É evidente como a complexidade da instituição em ser diferenciada e transcender uma estrutura rígida envolve todos os outros elementos, aumentando a dificuldade de

entender o processo para avançar institucionalmente. Um achado que corrobora com essa disparidade é a fala de Heitor (Diretor de Campi), o qual comenta sobre a visão de sustentabilidade na instituição, a qual é desconexa, baseada no nível institucional em um plano de logística de sustentável, não em ações conectadas sob uma orientação social, ambiental e econômica.

Mas essa lógica não é até onde eu sei uma lógica da universidade como um todo hoje. Essa lógica, é sistêmica, né? Agora das ações sim, né? (...) dentro do plano, então existe uma política da universidade, né? Esse plano tem uma política, né? De logística sustentável dentro da universidade e tal. Mas como eu te falei, pra mim isso não basta, né? E isso hoje em dia é desconexo. (...) Então é algo que fica preso em alguns setores e como eu lhe falei nós temos que estar trazendo isso pra uma dimensão mais complexa (...) e sistêmica.

Em adicional a isso, percebe-se o raciocínio defensivo perante a relevância da graduação e pós-graduação, o que foi evidenciado na fala dos entrevistados. Neste contexto existem certos entendimentos que são dados enquanto os corretos aos indivíduos, não havendo discussão ou reflexão (LEITE; DE AQUINO, 2008). Enquanto Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação) ressaltou que a graduação é primordial para a IES C, Heitor (Diretor de Campi) entende que deve haver um envolvimento e esforço comum aos níveis de ensino, dado a importância do conjunto deles, em que almejam reverter essa lógica de pensamento:

é o que se espera de uma universidade, né? Que a graduação não seja mais importante do que a pós, né? (...) veja, a universidade como um todo não tem um campus que está entre as dez universidades maiores, mais importantes, com melhores indicadores do país. Se você falar de graduação. Se você colocar os indicadores da pós, nós estamos lá em cinquenta e não sei quanto. Então, quer dizer, enquanto universidade, né, considerada como um todo (...) e colocando extensão junto, aí nós vamos lá para baixo, porque nós temos, né? Uma certa assimetria, (...) como eu falei pra você, um prevailecimento aí da graduação. E daí o nosso trabalho é de fazer com que vai se ajustando para dentro dos princípios da universidade, né? Que são os princípios universitários. Então é mais ou menos por aí.

Evidencia-se uma lógica diferenciada que impacta nas ações da gestão, uma vez que para alguns campi é importante dispender esforços para o desenvolvimento tanto do ensino em nível de graduação quanto de pós-graduação, enquanto para outros a graduação é vista de modo diferenciado, recebendo maior atenção. Assim, o raciocínio defensivo (LEITE; DE AQUINO, 2008) revela-se um inibidor do processo de aprendizagem, uma vez que limita o entendimento da gestão em perceber a importância que reside na pós-graduação. Assim, há uma necessidade de mudança que foi percebida pelo campus do

qual Heitor (Diretor de Campi) faz parte, mas não é algo institucional. Em complemento, foi evidenciado o raciocínio defensivo frente ao papel do coordenador de curso, pois não há entendimento do que este deve desenvolver:

articulação entre ensino, pesquisa e extensão na graduação. O diretor de graduação ele é o guardião disso, né? Ele tem que garantir que o aluno que vai ser entregue pra sociedade, o profissional, né? De nível de graduação tenha as experiências de ensino, de pesquisa, de extensão, né? E claro, a gestão viabiliza tudo isso, mas o aluno também acaba tendo formação de gestão aí, até porque nós estamos falando de engenheiros e tal, né? E também tem os licenciados, mas os engenheiros têm formação a favor de administração. (...) então quer dizer o diretor de graduação é responsável por isso e daí você vai descendo o nível, o coordenador do curso é responsável por isso. Então hoje em dia quando (...) gente fala isso em termos de futuro. Porque hoje em dia o coordenador do curso acha que ele é responsável pelo ensino, mas ele não é, ele é responsável por formar o profissional que precisa ter ensino, pesquisa e extensão, né? Então nós estamos trabalhando com essa lógica aí e acho que isso é uma construção, (...) se a gente falar com Curitiba hoje, com a Pró-reitoria mesmo, (...) o mais importante que que é? O ensino. Tá, mas e a pesquisa e a extensão? Pois é. Só que o que que diz na lei, né? Indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão (Trecho extraído da entrevista com Heitor – Diretor de Campi).

É notável certo descompasso, havendo necessidade de perceber que o ensino abrange outros escopos e a preparação do profissional para o mercado deve ser completa, até mesmo para que esse reconheça a realidade que irá enfrentar posterior ao término do curso. Além de se destacar a falta de um entendimento comum na IES C, o que foi percebido quando Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação) comentou sobre a sustentabilidade:

Bom, dentro da parte ambiental temos programas de pós-graduação em específicos para isso, que é um programa de pós-graduação em tecnologia ambiental, fora todos os cursos que a gente tem relacionado a questões do agro mesmo e também de meio ambiente, (...) temos programa também relacionado a engenharia ambiental, né? Então existe essa preocupação dentro da instituição. Eu não gostaria de dizer se existem, quase certeza, que nós temos comissões também, comissão permanente para ter esse cuidado, né? Mas assim, uma instituição que tem pelo menos dois programas que (...) olha para o ambiental, né? Então ela tem toda essa preocupação, desde a reciclagem, do descarte de resíduo, daqueles programas de descarte de eletrônicos, né?

Perante o excerto, o inibidor que envolve a comunicação (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008) transcende novamente, devido que um colaborador que faz parte da gestão da instituição não tem certeza se realmente há uma comissão voltada a sustentabilidade, além de sua visão perante o tema ser enviesada, pois predomina a questão ambiental a partir de cursos e não necessariamente ações que envolvam os processos institucionais de modo amplo. No próprio PDI (2018-2022) existe

um tópico de políticas voltadas a sustentabilidade na instituição, que refere-se estritamente a “economia de água, de luz e de papel”.

Tal achado vai ao encontro da fala de Heitor (Diretor de Campi), o qual destaca uma visão de que a sustentabilidade é ampla e deve ser institucionalizada, dado que a sua compreensão não é comum perante todos, indo em direção a percepções mais simples. Ainda, o fato de que o entrevistado não tem conhecimento sobre a existência da comissão revela que há também problemas na comunicação externa, uma vez que existem ações e as mesmas não foram destacadas. No documento da Política de Sustentabilidade da IES C é exposto que a mesma é um valor estratégico para o desenvolvimento de todas as atividades institucionais, o que não corrobora com o exposto nas falas dos entrevistados.

Neste meio, as diretrizes se originam em atender as demandas urgentes, básicas no sentido legislativo: atendimento à legislação vigente, ao Projeto Político Pedagógico Institucional; ao PDI, e ao Desenvolvimento Sustentável. Ou seja, não são expostas propostas diferenciadas que corroborem com um posicionamento institucional de fazer a diferença e incorporar a sustentabilidade na cultura da IES C.

Enquanto facilitador da aprendizagem, foi percebido a necessidade de desconstrução de modelos mentais (CALDEIRA; GODOY, 2011), em busca de ultrapassar a graduação, pós-graduação e relações empresariais a partir da extensão de modo separado, almejando a transversalidade:

Essa transversalidade entre graduação, pós-graduação e relações empresariais que isso esteja mais fluido porque não é estanque e parece que somos concorrentes um do outro, né? A graduação concorre com a pós (...) só que daí o professor também dá aula na graduação, né? E também tem projetos, então o que nós queremos é fazer esse alinhamento. E daí com isso (...) a gente consegue fazer uma verticalização, né? Vamos falar do ensino, né? Os alunos de graduação que fazem PIBIC⁴ já são excelentes alunos de mestrado e alguns são nossos alunos de doutorado, né? Então nós conseguimos criar uma cultura, né? De verticalização de ensino, né? Com todas as lógicas aí de pesquisa e extensão agregadas a isso, né? Então esse é o nosso plano, né? Fazer essa transversalidade e que garante uma consolidação de todas essas áreas aí da universidade (Trecho extraído da entrevista com Heitor – Diretor de Campi).

Há um avanço no sentido de que se percebeu que a forma de condução individual não basta, carecendo uma mudança que conduza a um desenvolvimento conjunto e articulado entre as partes. Isso propicia um ensino diferenciado aos alunos, posto que podem experimentar outras relações, não somente seguindo o currículo dos cursos como, por exemplo, obter bolsas de iniciação científica que intermediam relações com outros

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

níveis de ensino. Outro ponto importante é o entendimento de formação ressaltado por Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação):

A universidade sempre no Brasil, pelo menos enquanto história (...) ela sempre vai ser o lugar, o primeiro lugar para a formação de opinião, né? (...) porque na universidade a gente precisa ter a liberdade, né? De pensar e dialogar e discutir. A gente forma e você formar não é você transmitir conhecimento. Isso aí é uma coisa que acontecia lá atrás. Hoje você formar é você permitir que os estudantes eles busquem o conhecimento. Você é facilitador, né?

Evidencia-se o importante papel que a instituição representa para a gestão, de modo que pretendem mais do que transmitir o ensino de modo tradicional, criar subsídios para que os alunos aprendam de modo diferenciado, sendo o professor um facilitador dessa construção. Seguindo essa linha de pensamento, Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação) argumentou sobre o desenvolvimento do laboratório multiusuário na IES C, no qual visam aproximar professores e alunos de modo que não sejam espaços separados, visando desestimular a ideia de “trancar o laboratório, pôr a chave no bolso, que você sabe que existe isso”. Ainda, pretendem fomentar a responsabilidade do cuidado com a sala e todos os equipamentos, uma vez que a estrutura deve ser utilizada em conjunto. Tal argumento é também evidenciado em um dos macros objetivos da instituição em seu PDI (2018-2022).

Diante disso, há uma reorientação de comportamento (LEITE; DE AQUINO, 2009), com o pressuposto de que haja maior interação entre os usuários da sala, bem como se minimize a extensa necessidade de construção da sala de uso individual, criando uma ideia sustentável no uso dos recursos. Outro elemento que conduz a aprendizagem da IES C configura-se no interesse em aprender (CALDEIRA; GODOY, 2011), uma vez que um dos seus campi foi além da incubação de empresas de base tecnológica, sendo pioneiro para negócios ainda sem Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), isto é, projetos desenvolvidos por grupos de alunos que ainda não constituíram formalmente a empresa, mas possuem a ideia.

Fica evidente que a instituição vislumbrou uma possibilidade de ir além do que já existia, fomentando a inovação e o empreendedorismo por parte dos alunos, instigando mais do que um ensino tradicional. Tal evidência é corroborada com um dos objetivos macro, compostos no PDI (2018-2022), o qual afirma estimular a formação acadêmica direcionada tanto à sustentabilidade, inovação, interdisciplinaridade, quanto ao empreendedorismo e à empregabilidade. Ainda sobre isso, Heitor (Diretor de Campi)

revelou que na gestão de seu campus existe o interesse em desenvolver um processo participativo, elencando a importância de um olhar para sustentabilidade:

Assim, nós estamos direcionados, né? A mostrar que os resultados eles têm que ser para além, né? Do que nós somos cobrados aqui na universidade, né? Pelos resultados financeiros, né? Os orçamentários, né? (...) Então quer dizer, além dos impactos, né? Orçamentários que são um conjunto dentro dos impactos econômicos, né? Todo mundo confunde, né? Economia com o financeiro, financeiro não é, não garante todos os processos econômicos, né? Então existem muitos outros, né? Envolvidos. Então a gente trabalha com essa lógica de resultados econômicos, resultados sociais e resultados ambientais. Então aqui tem essa lógica, né? De entender a multidimensionalidade dos resultados, né?

Observa-se o desenvolvimento de uma visão holística (CALDEIRA; GODOY, 2011), de modo que a gestão percebe que a sustentabilidade está em seu contexto e deve fazer parte de seus processos. Entretanto, o relato refere-se a gestão de um campus da IES C, não sendo essa a base comum de toda a gestão institucional. Em concordância, Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação) argumentou sobre a carência de programas que sejam institucionalizados na IES C, de modo que não haja interferência a cada troca de gestão:

(...) universidade tem que ter programas fortes independente do gestor, (...) cada gestor que entra toque esses programas, tem uma equipe forte para tocar (...) e que os opositores eles não precisam aplaudir tudo o que dá certo. Mas eles não podem atrapalhar o andamento da instituição.

Os entrevistados demonstram possuir uma compreensão comum da necessidade latente de que os processos e práticas desenvolvidos pela IES C sejam institucionalizados, indo além de interesses particulares. Bem como defendem Caldeira e Godoy (2011), a visão holística conduz a espaços de aprendizagem, oportunizando uma melhor análise do ambiente. Contudo, mesmo existindo essa percepção, existe um longo caminho a ser trilhado em prol dessa cultura comum no modo de se conduzir a gestão da instituição, tal como percebido na fala de Heitor (Diretor de Campi):

Mas eu vejo que em termos da reitoria isso não é muito claro ainda. Como eu te falei já, né? (...) Quer dizer, a comissão está colocada numa diretoria, né? Como algo mais marginal, né? E eu entendo que isso ainda deva ser revertido, nós temos o compromisso, né? A reitoria assumiu o compromisso de fazer uma revisão dos documentos institucionais e a estrutura organizacional da IES C que já está ultrapassada, né? (...) aí eu imagino que possa haver essa convergência, né? De entender que essa comissão tem que estar orientando os trabalhos da universidade como um todo, né? Então esse é o nosso panorama, nossas intenções e planos.

Diante disso, foi identificada a necessidade de se fazer transformações nos processos institucionais, o que será algo a ser desenvolvido ao longo do tempo. Revela-se um avanço promissor, pois existe a intenção de se promover uma visão holística, a qual já é trabalhada por alguns colaboradores. Identifica-se a necessidade de mudança (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008) enquanto uma possibilidade positiva de aprendizagem em nível organizacional. Contudo, tal como exposto pelos entrevistados, a IES C possui processos complexo e uma visão controversa, revelando que a transformação carece de um processo a longo prazo, de modo a fazer com que todos prezem pelos mesmos objetivos. Para tanto, no Quadro 28, são elencadas as principais evidências que facilitam ou inibem a aprendizagem na IES C.

Quadro 28 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES C

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução de modelos mentais: existe um movimento positivo em busca de maior transversalidade que pode oportunizar um ensino diferenciado. • Reorientação de comportamento: desenvolvem práticas voltadas a um olhar sustentável, em busca de suprimir ações individuais. • Interesse em aprender: alguns campi demonstram ações diferenciadas, destacando-se pelo interesse em aprender. • Visão holística: percebeu-se a necessidade de um olhar comum frente a sustentabilidade e os demais processos institucionais, de modo que seja algo que ultrapasse a troca de gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizacional: é truncada e densa, fomentando olhares diferentes em cada campus. • Comunicação: é falha tanto interna quanto externamente, em que as informações não são transmitidas de modo claro e algumas ações sequer são do conhecimento de todos os integrantes da gestão, tal como a comissão de sustentabilidade. • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos: a diversidade de interesses prejudica a transmissão de informações, de modo que existe disputa política. • Raciocínio defensivo: existe grande descompasso nas falas quando o tema é sustentabilidade, pois não há um entendimento comum, o que fomenta ações dispersas.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Ainda sobre o caso da IES C, buscou-se compreender seu modelo de gestão sustentável por intermédio do Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016, 2020). Dito isso, perante o elemento informar, identificou-se que a comunicação é um ponto falho na instituição, de modo que não há entendimento comum sobre as ações desenvolvidas, sequer o que significa sustentabilidade. Isso revela uma incompatibilidade até mesmo com os valores da instituição, uma vez que preza por “assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões social, ambiental e econômica”. Entretanto, torna-se complexo que os colaboradores e professores pratiquem suas atividades com esse olhar

se não sabem o seu significado. Além disso, existe o anseio de uma visão holística, mas a mesma não é comum em todos os campi, sendo um planejamento para o futuro. De acordo com Cebrián (2016), é preciso haver uma base comum que impacte na cultura da instituição, o que não é evidenciado na IES C.

Perante o engajamento, não há uma liderança na instituição que conduza a um entendimento comum de sustentabilidade, em que o envolvimento é uma pretensão de alguns campi, sendo práticas restritas. Ao longo do tempo, a ideia é que todos os processos sejam participativos. Entretanto, no momento, ocorrem somente em alguns espaços, o que vai contra ao entendimento de Cebrián (2016).

Sobre o item qualificar, Cebrián (2016) destaca-se a estrutura institucional, bem como as parcerias, com o intuito de desenvolver a sustentabilidade a longo prazo. Frente a isso, na IES C há uma comissão de sustentabilidade, mas a mesma não abrange a instituição de modo completo, estando restrita a um setor. Já em relação a parcerias, a instituição possui algumas propostas mencionadas pelos entrevistados, o que ainda está em fase de desenvolvimento.

Finalmente, o empoderamento na instituição é percebido pela busca de transdisciplinaridade, conforme exposto pelos entrevistados, em que há interesse em aproximar os alunos de projetos e bolsas, até mesmo com a iniciativa de fazer parte da incubadora não possuindo CNPJ. Este olhar é também abordado no PDI (2018-2022), enquanto um ponto base para o desenvolvimento dos PPCs dos cursos. Entretanto, a estrutura é complexa e há poucas pessoas para tanta demanda, o que minimiza ações diferenciadas, sendo contrário ao entendimento de Cebrián (2016). A seguir, no Quadro 29, são especificadas as principais evidências de cada um dos elementos que compõe o Modelo I3E na IES C.

Quadro 29 – Modelo I3E na IES C

(continua)

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação: o processo de informação é falho, o que prejudica o andamento das práticas institucionais. • Construir consciência: há um movimento em busca de uma visão comum, porém envolve apenas alguns colaboradores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional: não há uma liderança que mantenha uma visão comum na instituição. • Processo participativo: estão buscando desenvolver em alguns campi, mas ainda é algo que está sendo planejado.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 29 – Modelo I3E na IES C

(continuação)

QUALIFICAR	EMPODERAR
<ul style="list-style-type: none"> • Centros e posições de sustentabilidade: existe uma comissão de sustentabilidade, mas é restrita a um setor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos: seria necessário um número maior de colaboradores em prol de haver mais tempo para ações diferenciadas. • Colaboração interdisciplinar: existe o interesse na transdisciplinaridade, em que algumas práticas estão sendo fomentadas ao longo do tempo.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Visto isso, a IES C pode ser entendida enquanto um espaço em desenvolvimento que reflete ter anseio por um olhar sustentável que emerge de alguns professores, mas não é algo vislumbrado tão fortemente pela alta gestão, no sentido de desenvolver uma visão de sustentabilidade que abarque todos os processos institucionais. Seguindo essa lógica, a EPS está vinculada a gestão, de modo que quanto maior o envolvimento, maior destaque a temática possui.

Michel (2020a) advoga que a EPS envolve uma mudança, isto é, uma reorientação de valores, entendendo o papel individual e coletivo. Visto isso, Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação) ressaltou um anseio de transformação que a IES C possui: “nossa visão de futuro na pesquisa e pós-graduação é que os programas eles sejam fortes no sentido de fusão, né? No sentido de não gerar o mais do mesmo, né? E que os nossos laboratórios de pesquisa (...) tentem se sustentar, né? (Re)prestando serviço à comunidade”. Neste sentido, há um envolvimento em fazer diferente e entregar algo a mais para a sociedade, construindo um espaço diferenciado.

Consubstanciado a isso, Radinger-Peer e Pflitsch (2017) argumentam sobre o ensino, pesquisa e extensão direcionado a sustentabilidade. Contudo, na IES C evidenciou-se maior ênfase na pesquisa e extensão. Conforme Heitor (Diretor de Campi), a extensão tem uma longa caminhada na instituição, especialmente nos cursos de agronomia, envolvendo “pesquisas cooperativas junto com as associações, junto com os produtores, né? O agronegócio mesmo mais estruturado, né? As cooperativas. Então, nós temos inúmeras”. Frente a isso, baseando-se na literatura apresentada, é importante o desenvolvimento de parcerias e pesquisas que promovam maior integração e articulação, o que se evidencia ocorrer na IES C.

Pontua-se também a aproximação com a comunidade a partir das incubadoras e o fomento da transdisciplinaridade baseado em assessorias para articular a graduação, pós-

graduação e a assessoria empresarial. Essa criação pretende que tenha “alguém pensando na transversalidade disso, né? Porque se não fica estanque” (Trecho extraído da entrevista com Heitor – Diretor de Campi). Isto é, há interesse em haver maior articulação nas propostas que são desenvolvidas em nível institucional e externo, gerando maior aproximação de todos os envolvidos. Busca-se ultrapassar a ideia de áreas e cursos separados, visando uma maior articulação entre as partes, tal como defendido por Sonetti, Brown e Naboni (2019).

Isto posto, a IES C é permeada por um espaço composto por diversos obstáculos que inibem sua aprendizagem e, por consequência, dificultam o desenvolvimento de uma gestão sustentável. Dito isso, ainda que a instituição não concretize um olhar comum perante sustentabilidade, tratando isso enquanto sua base cultural, identificou-se avanço significativo especialmente na extensão, dado que ações importantes para o desenvolvimento local, por exemplo, vêm sendo promovidas. Logo, na subseção 4.2.2 é apresentado o caminho percorrido pela IES C em seu processo de aprendizagem.

4.1.4 Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES D

A IES D iniciou sua caminhada como instituição comunitária – privada - no ano de 1948, trilhando um caminho de desenvolvimento ao longo do tempo. Com base nesta estrutura, a instituição tem como guia a sua missão e valores, os quais estão expressos em seu PDI (2016-2022):

Missão: produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna.

Visão de futuro: ser referência internacional em Educação Superior por meio da Inovação e do Desenvolvimento social, ambiental, científico, cultural e econômico.

Observa-se que a instituição demonstra em seus propósitos – missão e visão de futuro – um desejo de crescimento que ultrapasse a instituição, isto é, permeie a sociedade, o que coaduna com o entendimento de sustentabilidade ancorado por Munasinghe (2002, 2019). Vale ressaltar que a essência da IES D, a partir do relato dos entrevistados, emerge de uma demanda social, o que parece seguir conduzindo a base da instituição. “É uma instituição filantrópica, mas ela tem uma questão por não ser pública, né? Ela tem muito o desafio da sustentabilidade sempre permanente (...) todo resultado

dela é o resultado que é aplicado na própria instituição”. (Trecho extraído da entrevista com Klaus - Pró-Reitor de Administração e Finanças). Visto isso, a sustentabilidade envolve a integração e os processos baseados na comunidade, sendo um sistema complexo desenvolvido a longo prazo (ROBINSON, 2004).

A característica da IES D ser privada faz com que a mesma tenha um cenário diferenciado frente a gestão de uma instituição pública, dado que precisa criar os seus próprios meios de obter recursos, não havendo garantia de que receberá recursos, tal como nas federais. Conforme os entrevistados, a gestão é um processo complexo na IES, pois tem um lado “que é empresarial, que tem que ser considerado, às vezes tem ajustes, tem sim que ter muito controle”. Frente a isso, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) ressaltou que:

tu não pode permitir o pacto da mediocridade, professor não dando aula, acontece, mas não pode permitir isso, tem que ter gestão que não permita isso. Professor soltando aluno uma hora antes de terminar as aulas, professor marcando com o aluno para orientar e não está no dia da orientação, professor orientando o aluno de uma maneira não comprometida, professor dando sala de aula com a mesma aula sem atualizar todas suas aulas, tudo isso faz parte de um posicionamento de uma universidade de excelência e com esse compromisso de qualificação para sociedade.

Observa-se na instituição o inibidor que envolve a situação financeira, o que contraria a literatura (DORO, 2022). De acordo com o entrevistado, existe uma análise do quanto estão conseguindo atender as demandas da sociedade com excelência. Contudo, percebe-se a falta de comprometimento de alguns professores, que em um primeiro momento a gestão busca resolver, mas caso perdure o problema, o profissional é dispensado. Diferente de uma IES pública onde há professores concursados, a instituição privada consegue administrar melhor esse cenário, podendo ter um sistema mais rigoroso para manter a qualidade do ensino.

Por outro lado, em relação a situação financeira (DORO, 2022), foi acrescentado pelos entrevistados que fatores externos tem impactado, tais como a crise financeira acarretada pela pandemia da COVID-19, a política de país – em virtude dos cortes na educação -, a disseminação de universidades de capital aberto que ofertam cursos com preços mais competitivos, bem como a questão sociodemográfica, em que se tem um número menor de jovens e houve remodelação no ensino médio, impactando a inserção no ambiente universitário.

Todos esses pontos são elementos que inibem o crescimento da IES D, pois “esse momento que é o momento da sobrevivência é o momento do pé no chão” (Extraído da entrevista com Klaus - Pró-Reitor de Administração e Finanças). Ou seja, inúmeros fatores estão surgindo e a IES precisa enfrentar tais percalços, os quais envolvem a questão financeira e as decisões da gestão sobre como reagir de modo a se manter ativa.

Entretanto, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) acredita que o ponto principal é que haja maior apoio governamental novamente, porque “obviamente uma universidade só cresce com a política de país. Então a gente tem que ter uma esperança que vai ter uma política, que o país volte, volte a crescer”. Sendo assim, a situação financeira se torna um problema complexo que envolve diferentes causas que poderiam ser suprimidas com investimentos, o que reflete seu papel como inibidora neste momento, indo contra o entendimento de ser somente um facilitador de aprendizagem, conforme exposto por Doro (2022). Assim, a IES D poderia estar desenvolvendo um número maior de ações e oferta ao ensino para alunos caso houvesse esse apoio público, o que impacta negativamente nas suas ações perante a sustentabilidade.

Um ponto que carece de melhoria é a comunicação externa da IES D, dado que há necessidade de maior aproximação com a comunidade. Conforme expresso na fala de Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças), as “universidades são muito voltadas para dentro, elas têm essa dificuldade de dialogar com a sociedade”. Isto posto, já é reconhecida a comunicação externa como um inibidor, sendo evidente a necessidade de maior aproximação com os envolvidos e interessados (CALDEIRA: GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), mas ainda precisa ser desenvolvida uma forma de resolvê-lo.

Seguindo essa linha de pensamento, dentro das condições existentes, a instituição tem desenvolvido soluções diferenciadas. De acordo com Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças), foi criado um ambiente diferenciado, o qual foi premiado pela Associação Brasileira e contempla, por exemplo:

Nesse ambiente a gente colocou salas de aula, a gente colocou cadeiras que é daquelas de balanço (...) volta e meia o aluno vai ali e toca piano, tem uma cafeteria, tem uma loja enorme da instituição (...) a IES D Store tem ali também e nós inauguramos esse evento que é o Sport, (...) fizemos uma parceria com a RBS (...) e a gente fazia shows antes da pandemia de meia hora com cantores (...) tem um estúdio (...) e aí muitos professores dizem assim, *mas a universidade está sendo um espaço de entretenimento*, mas quem disse que a universidade tem que ser um espaço duro? (...) essa juventude precisa de entretenimento também. Passados seis meses, os mesmos professores que

criticavam, alguns, a menor parte não. Eles diziam assim para mim, *os alunos estão chegando leves*.

Identifica-se o raciocínio defensivo (LEITE; DE AQUINO, 2008) dos professores em um primeiro momento, não identificando a real proposta que foi desenvolvida no ambiente da instituição, tornando-se um inibidor por manter visões dadas enquanto únicas e corretas. Contudo, com o passar do tempo, a percepção se transformou, uma vez que foram avaliando o quanto isso influenciava na postura dos alunos de modo positivo.

Haja vista, a liderança (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; SADLER, 2001), desenvolvida pela instituição demonstra-se uma fonte de condução de aprendizagem, posto que almejam por soluções diferenciadas e conquistam os não adeptos ao longo do tempo, compreendendo que é um processo demorado, pois mudanças criam incertezas. A iniciativa da IES demonstra tanto a aproximação com a comunidade quanto um espaço de qualidade para os alunos, contribuindo para a qualidade de vida dos mesmos. Assim, a robustez da sustentabilidade encontra-se nas contradições que acarreta, no uso de tecnologias e outros meios para debater futuros alternativos e diferenciados (ROBINSON, 2004).

Outro aspecto que consubstancia essa lógica da liderança enquanto facilitador da aprendizagem (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; PHAM; SWIERCZEK, 2006; SADLER, 2001) na instituição é ressaltado na fala de Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada), que comenta sobre o investimento na formação dos professores que ocorreu por volta dos anos 2000 e é entendido enquanto um “fator fundamental para aquilo que nós somos hoje”:

Foi uma decisão na década de noventa do reitor da época de que até o ano dois mil se tinha que ter mil doutores, mil mestres e doutores na universidade, né? Esse crescimento de programas de mestrado e doutorado que a gente tem hoje é recente ainda, né? E naquela época também não se exigia (...) um percentual grande de mestres e doutores dentro das universidades. Mas foi uma decisão estratégica ali no início da década de noventa que levou a uma elevação do nível acadêmico da universidade e da implantação e consolidação de programas de pós-graduação e da área da pesquisa. Então eu diria se isso lá atrás né? Essa decisão estratégica, investir nas pessoas e na titulação delas foi fundamental para aquilo que nós somos hoje. (...) a gente teve esse incentivo com a total gratuidade, (...) muitos professores foram para o exterior naquele período para fazer seus doutorados com tudo financiado pela universidade, por essa decisão estratégica, né? E isso que permitiu então, como eu falei, a gente se desenvolver do ponto de vista da pesquisa e da inovação dentro da universidade ser o que nós somos hoje (Extraído da entrevista com Joana - Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada).

Assim como uma gestão sem articulação pode inibir o processo de aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento e crescimento de uma instituição, uma liderança que visa fazer diferente e mais do que o comum se torna um importante facilitador deste processo (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; PHAM; SWIERCZEK, 2006; SADLER, 2001). Dito isso, a IES D possui uma gestão que visa o desenvolvimento e a articulação, promovendo maior aproximação dos alunos com o espaço de ensino, bem como preocupando-se com a qualificação dos professores que são os formadores dos profissionais do futuro. Em adicional a isso, a entrevistada supracitada salientou o desenvolvimento do parque tecnológico, o qual gera destaque a instituição, propiciando maior articulação com a comunidade local. Em conformidade a esta linha de pensamento, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) pontuou que:

A primeira coisa, como o recurso é escasso, (...) ele tem que ser bem gasto. (...) pra gastar bem a gente tem que saber o que que a gente quer. Então é fundamental ter planejamento. E eu consegui vincular o meu planejamento ao meu orçamento. Então eu tenho que ter prioridades claras. Quem quer tudo não é nada para ninguém. (...) tu tem que ter uma clareza da onde tu quer chegar, né? Olhando os desafios. E aí saber que tu tens, o tamanho de instituição, que tem que ser otimizado. (...) existe um tamanho ótimo por uma necessidade de investimento. (...) tem que entender tuas competências essenciais. Onde tu tem os teus professores, aonde tu tem os teus talentos e aonde tu pode enquanto universidade te diferenciar para ser referência. Ser Harvard não tem como, né? (...) então (...) tu tem que entender qual é o teu DNA, (...) isso só faz com planejamento e com lideranças visionárias e capazes de enxergar bem o cenário. Feitas essas escolhas aí tu tem que estruturar aí uma gestão, otimizar porque eu sempre digo, né? Em momentos de as vacas gordas você acerta errando, no momento das vacas magras você erra acertando. Então, quando você tem as vacas magras mas ainda existe planejamento, (...) tu vai ter que tomar decisões difíceis. As vezes decisões difíceis refere-se a ajuste de pessoal, tamanho de corpo docente, entendeu? Mas também qualquer instituição é aquilo que eu digo, quem traz a sua empregabilidade é o profissional. Ninguém quer perder bons profissionais. Até porque bons profissionais eles são pedras cada vez mais preciosas, né? Professores de educação superior existem muitos, excelentes professores são poucos, (...) e aí você também entender além desse posicionamento para onde você vai direcionar os seus recursos, aquilo que realmente vai agregar valor. Então laboratórios, se não dá para ter cinquenta laboratórios (...) vamos ter os melhores trinta. Não adianta ter cinquenta e dividir a pobreza. É melhor concentrar (...) outra coisa, investimento em pessoas (...), formação docente, mesmo os professores jovens que estão chegando que vem com muita vontade, eles precisam obviamente de formação. Informação nunca é demais. E nesse momento os professores estão precisando de muita atenção. Muita formação para repensar (...) os seus modelos de aula. E também informação. Para ir influenciando positivamente no novo *mindset* (...). Então tem que chegar e saber que tu vai ter isso com dinheiro de capital próprio e não vai ser suficiente. Mas tem que saber fazer parceria. E tu tem os recursos que cada vez são mais escassos, falar do Governo Federal, mas eles são importantes, tem que saber canalizar (...) e também captar recursos com parcerias.

Evidencia-se que há um interesse em aprender (CALDEIRA; GODOY, 2011) por parte da IES, pois está em constante análise de suas condições e impactos externos o que facilita a condução para aprendizagem. Elenca-se também o seu papel enquanto promotora de um olhar para sustentabilidade, pois está buscando abarcar tanto o viés social quanto ambiental e econômico. Percebe-se que a gestão avançou no sentido de entender seu papel e suas condições, conseguindo direcionar esforços onde é viável de modo a gerar impacto positivo. Assim, abrir a mente para aprender ao longo do tempo é um ponto importante para condução de visões diferenciadas (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Ademais, a estrutura organizacional é também um ponto a ser explorado, o qual na IES D reflete-se enquanto um meio de conduzir a aprendizagem organizacional (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009). Relacionado ao seu formato, a instituição possui uma divisão em sua estrutura baseada em unidades administrativas e universitárias, tal como apresentado no Quadro 30.

Quadro 30 – Estrutura do organograma da IES D

UNIDADE ADMINISTRATIVA	UNIDADE UNIVERSITÁRIA
<ul style="list-style-type: none"> • Reitoria • Assessoria de Comunicação e Marketing • Assessoria de Planejamento e Avaliação • Assessoria da Reitoria • Procuradoria Jurídica • Pró-Reitoria de Administração e Finanças • Pró-Reitoria de Identidade Institucional • Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada • Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas <ul style="list-style-type: none"> - Ciências da saúde e da vida; - Comunicação, artes e design; - Direito; - Humanidades; - Medicina; - Negócios; - Politécnica. • Institutos <ul style="list-style-type: none"> - Cultura; - Geriatria e gerontologia; - Cérebro; - Meio ambiente; - Petróleo e dos recursos naturais. • Unidades Complementares

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Assim, a estrutura organizacional pode ser um facilitador em espaços que é tratada de modo a flexibilizar e descentralizar a tomada de decisão e a aproximação dos interessados (DORO, 2022; FIOL; LYLES, 1985; LEITE; DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; PHAM; SWIERCZEK, 2006). Defende-se isso, uma vez que Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) ressaltou a

remodelação desenvolvida na estrutura, a qual é também evidenciada no Quadro 30, de modo que havia a necessidade de quebrar a rigidez do sistema e torná-lo mais fluído:

Basicamente para uma governança de gestão mais fluida, né? Por que o que que a gente tinha antes? A gente tinha a reitoria que obviamente continua a reitoria, então reitores, né? Então colegiava na reitoria e tinha vinte e dois diretores de escolas e vários de faculdades e vários diretores de institutos. O que que acontecia? Uma reunião da reitoria com os diretores já virava uma assembleia que era um povo, né? E aí acaba centralizando demais as decisões e os processos de gestão, mesmo porque com vinte e dois não dá para trabalhar, né? Então assim, acaba só decidindo e repassando decisões, né? Então o principal motivo foi realmente ter uma gestão mais participativa entre a reitoria e os órgãos, no caso das escolas, né?

Visto isso, uma resposta ao olhar diferenciado e abrangente da gestão pode ser percebido por meio da estrutura diferenciada que criaram, uma vez que promove maior possibilidade de aprendizado. Ademais, a gestão possui abertura a mudança (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), tendo como exemplo os impactos da pandemia da COVID-19. Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) argumentou que:

Eu penso que a pandemia ela nos mostrou que existe tanto uma condição da gente ter formas mais híbridas de ofertar o ensino, mas também uma necessidade de anunciar a impossibilidade cem por cento à distância, né? Porque as pessoas se distanciaram, quer dizer essa ideia que a gente tem (...) as pessoas querem ficar no seu local a partir dali poder buscar essa formação. E os custos também né? (...) uma série de situações envolvidas. E no momento que eu abri o acesso à educação superior eu também preciso ampliar as alternativas de acesso, né? Então muitas vezes para um estudante que está em qualquer cidade que não seja as capitais ou cidades menores para que ele possa impactar aquela cidade o ideal é que ele não tenha que sair daquela cidade para estudar, que a maior parte das vezes ele não volta mais para lá, né? Então assim uma forma de desenvolvimento nacional também, né? Porque as pessoas lá naquele seu local possam se desenvolver sem necessariamente ter que surgir lá um prédio de uma universidade de qualidade, né? Então a gente enxerga nisso sim também uma oportunidade e uma missão tanto que nós desenvolvemos muito nos cursos *lato sensu* a distância e que a gente percebeu que essa era uma necessidade, né? Porque a pessoa que faz um uma especialização ela já está inserida no mercado. Para ela é muito mais difícil ter dias livres para viajar, para ir fazer uma pós-graduação, ter horários, né? É muito complexo e a gente acabou entendendo que realmente a formação continuada era uma necessidade que não estava sendo suprida, né? E por isso que como eu falei antes, só na nossa área nossa escola a gente tem dez mil alunos fazendo cursos *lato sensu* saúde, né? A maioria deles a distância. Então é também uma resposta a essa demanda e a pandemia só veio reforçar de alguma forma isso. Tanto que também até poucos anos atrás a própria CAPES não aceitava que alguém fizesse mestrado, doutorado, nenhuma cadeira à distância. E hoje começa a se ver não é impossível eu fazer uma parte do meu mestrado, do meu doutorado à distância. Então também são coisas que começam a mexer com a gente.

Compreende-se a mudança sendo um ponto percebido e aceito pela gestão da IES D, o qual tem se transformado em um facilitador do processo de aprendizagem, tal como exposto por Caldeira e Godoy (2011), Doro (2022) e Leite e De Aquino (2008). Frente a isso, a visão da instituição acaba por promover mudanças significativas, pois em meio a instabilidade buscam respostas e formas para pensar diferente, fazendo uso da mudança enquanto fonte de progresso. Desta forma, no Quadro 31 são expostos os principais elementos identificados como facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES D.

Quadro 31 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES D

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: demonstra-se um ponto positivo, pois conseguiram crescer ao longo do tempo e conduzir a IES a um crescimento em ascensão, mesmo em meio a dificuldades. • Interesse em aprender: entendem que a análise do ambiente é primordial para a tomada de decisão e processos de melhorias, buscando oportunidades por meio disso. • Estrutura organizacional: foi reorientada para que se tornasse mais fluída, facilitando os processos decisórios. • Mudança: reflexos externos que poderiam ser uma dificuldade para a IES são analisados de modo a tornarem-se meios para mudança positiva em prol de fazer diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio defensivo: existe certa resistência no modo de perceber as inovações da IES por parte de professores, o que a gestão busca modificar ao longo do tempo. • Situação financeira: é um inibidor que envolve diferentes elementos, requerendo atenção contínua por parte da gestão, pois dificulta uma série de investimentos que poderiam contribuir com a sustentabilidade. • Comunicação: há problemas na comunicação externa, os quais já foram identificados e precisam ser resolvidos.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

A partir do exposto, a IES D demonstra possuir uma orientação concreta de qual o seu propósito frente das condições estruturais e financeiras, bem como o que precisa fazer para alcançá-lo. Frente a isso, analisando o quesito informar (CEBRIÁN, 2016, 2020), a comunicação da instituição externamente precisa ser melhorada, conforme relato de entrevista: “a gente fica na torre de marfim, em uma bolha onde a gente produz muita coisa que fica na biblioteca e nos laboratórios. E esse é o desafio das universidades” (Extraído da entrevista com Klaus - Pró-Reitor de Administração e Finanças). Assim, a comunicação não condiz com as evidências que o elemento do Modelo I3E deve refletir (CEBRIÁN, 2016, 2020).

Contudo, ficou evidente que a IES se preocupa com a qualificação continuada de seus colaboradores, de modo que o propósito da instituição é possuir excelência na

qualidade e desenvolvimento, tal como exposto em sua missão. Nesta perspectiva, a gestão está construindo um olhar enraizado sobre qual é o potencial da IES e de que forma pode contribuir com a sociedade, a fim de tornar comum a todos, o que é reforçado pela mudança na estrutura institucional. Tais achados coadunam com o entendimento de Cebrián (2016, 2020), uma vez que há um esforço para que a base desenvolvida pela gestão seja almejada coletivamente.

Sobre o engajamento, ficou evidente que a instituição possui uma liderança que conduz a um olhar voltado a sustentabilidade, de modo que buscam integrar os processos, promovendo novas implementações. A ideia de modificação da estrutura emergiu da necessidade de se desenvolver processos mais participativos, o que acaba por motivar os envolvidos. Segundo Cebrián (2016), para existir engajamento é preciso uma orientação e condução para um modelo comum de gestão.

Em relação ao elemento qualificar, a IES D possui o Instituto do Meio Ambiente, mas esse tem como maior enfoque na base ambiental e em um segundo plano na articulação com a comunidade, carecendo de maior encadeamento da proposta para que seja sustentável sob o viés social e econômico. Conforme consta no site, o objetivo é atuar como catalisador do conhecimento articulando o desafio da sustentabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, as ações expostas são mais voltadas ao quesito ambiental, carecendo adequação condizente com a proposta principal.

Em relação a parcerias, a IES vem potencializando seu espaço com diferentes parcerias tanto com empresas quanto instituições. A mobilidade acadêmica é um exemplo interessante, em que alunos vão para o exterior e do exterior vem para a IES por determinado período. De acordo com Cebrián (2016), o vínculo com outras IES promove novas possibilidades, especialmente ao que concerne a sustentabilidade. Assim, a IES D demonstra estar contribuindo com o desenvolvimento local, além de propiciar experiências diferenciadas aos alunos.

Ainda, a base da instituição possui um olhar forte perante inovação e empreendedorismo, em que tais elementos normalmente estão presentes em todos os cursos. Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) pontuou que não é somente o aluno da administração que precisa ter esses conhecimentos, pois o profissional da saúde também pode almejar empreender: “então, qualquer coisa que se faça em termos pedagógicos do nosso ensino, tem essa transversalidade do empreendedorismo. Porque a gente acredita que a gente impacta na sociedade a partir da inovação e desenvolvimento”.

Perante o elemento de empoderar, identificou-se na fala de Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) que almejam trabalhar o “ensino, pesquisa e extensão de maneira integrada, está escrito na nossa visão de futuro, né? Propiciando inovação, econômica, social, política, ambiental e científica para a sociedade”. Visto isso, a fala transcende a ideia de articulação entre os escopos induzindo a um caminho integrador, o qual é base para empoderar, conforme entendido por Cebrián (2016). Entretanto, as ações são desenvolvidas dentro da realidade financeira da instituição, considerando que atualmente estão enfrentando a crise financeira brasileira. Dito isso, no Quadro 32 é exposto o enquadramento de cada elemento do Modelo I3E na IES D para melhor visualização.

Quadro 32 – Modelo I3E na IES D

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação: precisa ser melhorada, atendendo de forma eficaz a comunidade. • Visão e estratégia: a gestão conseguiu construir um olhar comum que busca transmitir a todos os envolvidos. • Desenvolvimento profissional: prezam pela qualificação de todos os colaboradores, de modo que contribuam com a proposta institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional: a liderança tem conduzido ao maior engajamento dos envolvidos em busca do crescimento institucional. • Processo participativo: a estrutura da instituição foi transformada em busca de haver uma maior participação e colaboração nos processos decisórios.
QUALIFICAR	EMPODERAR
<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular: a inserção do empreendedorismo revela-se um potencial para novos negócios e visões diferenciadas, bem como a mobilidade acadêmica, gerando um olhar diferente frente as realidades sociais. • Centro e posições de sustentabilidade: há um direcionamento no Instituto do Meio Ambiente, mas o mesmo precisa relacionar melhor os elementos sociais e econômicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos: os recursos são escassos, desenvolvem ações limitadas. • Colaboração e trabalho interdisciplinar: existe interesse em aproximar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Ainda em fase de construção e melhorias, a IES D está dispendendo esforços para se enquadrar a partir da premissa de gestão sustentável (CEBRIÁN, 2016), o que pode se concretizar caso consiga superar certos obstáculos. Diante disso, pensando no ensino, na pesquisa e na extensão, identificou-se uma lógica consistente do que se está fazendo e poderá desenvolver, tal como exposto por Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada): “Então talvez o nosso compromisso não é mais só, ou não é

fortemente somente na graduação, com o maior esforço como foi até dez anos atrás, né? E sim em outros patamares de ensino ou mesmo de inovação e de impacto social”.

Fica evidente a presença de um planejamento e a percepção da relevância do papel que a IES precisa refletir perante a sociedade, entendendo suas mudanças e andando em direção a estas. Em relação ao ensino, o mesmo tem uma orientação voltada a despertar o olhar empreendedor dos alunos, os instigando a perceber possibilidades independente da sua formação – não necessariamente na área de negócios. Isso revela a formação de um profissional com olhar mais abrangente, com direcionamento voltado ao desenvolvimento social e econômico. De acordo com Radinger-Peer e Pflitsch (2017), o ensino deve estar envolvido em uma reforma na sala de aula, de modo a instigar os alunos a pensar diferente. De acordo com Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) há uma preocupação de que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam atreladas as necessidades que a sociedade demanda:

(...) também a inteligência do mercado, ela tem a ver com as necessidades sociais, né? Então eu diria que a gente está sempre muito atento, pelo menos como instituição, obviamente a gente trabalha, a instituição não é um ente qualquer, é feito de pessoas e dentro dela tem pessoas, muitas vezes, buscando também talvez interesses pessoais, crescimentos pessoais, mas em termos de posicionamento, de decisões, elas estão sempre muito pautadas em cima daquilo que nos mostra o momento (...) as necessidades sociais, né? E é isso que nos orienta hoje, seja em termos de ensino, de pesquisa, de extensão, de inovação. Então, todas as dimensões, elas estão muito pautadas. (...) hoje a gente não desvincula disso a inovação. Então a nossa visão de futuro ela está muito pautada nessas quatro áreas e na perspectiva de realmente ser uma referência local, regional, nacional e mesmo internacional no processo de atenção a essas necessidades, né?

Tal como expressam Campos, Palma e Pedrozo (2017), evidencia-se uma transição para uma educação que torne o aluno mais ativo e reconheça o seu papel perante a sociedade e o desenvolvimento da mesma. Em adicional a isso, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) ressaltou que instigam o desenvolvimento de pesquisas que articulem o impacto social, ambiental e econômico, vislumbrando a sustentabilidade, além da integração de professores pesquisadores que vieram do exterior ou que estão lá e ministram algumas aulas na IES D.

Frente a isso, consubstanciado em Campos, Palma e Pedrozo (2017), Becker (2018) e Figueiró, Da Silva e Philereno (2019), há possibilidade de se ultrapassar a reprodução de práticas, de modo que esses professores terão uma visão diferenciada do ensino, pesquisa e extensão, conseguindo transformar um espaço mais voltado a EPS. À

vista disso, na subseção 4.2.3 é exposto o caminho percorrido pela IES D perante seu processo de aprendizagem organizacional.

4.1.5 Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES E

A IES E nasce a partir de uma demanda local, a qual enquadra-se como IES comunitária. Tal como exposto por Leonardo (Reitor) “desde o princípio a atuação da universidade foi extremamente próxima as questões da comunidade”. Dito isso, conforme consta em seu PDI (2020-2024), a instituição abarca enquanto missão, visão, valores e princípios os seguintes norteadores:

Missão: Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, produza conhecimentos e forme profissionais, em Sorocaba e Região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos.

Visão: Ser reconhecida regional, nacional e internacionalmente pela qualidade do seu ensino, relevância de suas pesquisas e inserção transformadora na comunidade.

Valores: À luz de seu Estatuto, a Universidade tem compromisso com a ética e com valores primordiais, tais como: o pluralismo ideológico; a vivência comunitária; a justiça; a solidariedade; a democracia; e a liberdade, sendo proscria qualquer forma de discriminação.

Princípios e filosofias gerais: Liberdade e autonomia dos sujeitos do processo educativo; Valorização do trabalho pedagógico; Melhoria continuada da qualidade de ensino, pesquisa e extensão; Compromisso institucional com a realização permanente dos objetivos e das funções da Universidade e da vivência comunitária; Compromisso com a ética; Práticas democráticas.

Percebe-se que a IES E carrega uma extensa busca por avanço, o que é corroborado a fala de Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) “universidade comunitária ela tem que dar um retorno para a comunidade. Então dentro da questão ambiental e da sustentabilidade (...) eu acho que a gente exerce um papel bastante importante aqui do ponto de vista local e até regional”. Em adicional a isso, Leonardo (Reitor) ressaltou que almejam essa interlocução com a comunidade de modo a atingi-la a cada curso ou capacitação desenvolvida:

eu sempre digo para os professores, olha é fácil saber o que fazer na universidade, basta você ler a missão. Aquilo que couber dentro da missão você deve fazer, né? Então é observar ali, cabe na missão, pode fazer que ninguém vai te causar problemas por conta disso, basta equilibrar a condição de oferta daquele serviço que a gente pode fazer.

O diferencial identificado emerge da relevância perante a missão e visão organizacional, entendidos enquanto o norte de ações a serem desenvolvidas. Bem como Brandi e Thomassen (2020) argumentam, a busca pela sustentabilidade deve ultrapassar o desempenho econômico e o ambiente organizacional, indo em direção a um olhar integrado e holístico.

Contudo, há também pontos negativos, tal como exposto por Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) “então, casa de ferreiro, espeto de pau, que fala”. Segundo o entrevistado, existem dificuldades de manter ações ambientais “até hoje a gente não tem um sistema eficiente para coleta seletiva, fizemos vários projetos, começamos a implantação e as vezes falta investimento, as vezes falta capacitação”. Frente a isso, há uma ideia, um plano de coleta seletiva, mas o mesmo não tem o resultado esperado devido o embate de interesses diferentes entre grupos e indivíduos, que neste caso é explicado pela discordância em investimentos deste cunho.

Para o entrevistado supracitado, o que acontece é explicado pelo motivo de que “muitas vezes não dá um retorno aparentemente rápido. Então (...) talvez você tenha ligado a questão cultural (...) então tem que ser estabelecendo essa cultura, né? Para que o investimento possa parecer justificado”. Assim, deve ser algo intrínseco, isto é, existir uma percepção da necessidade de investir em tal escopo, o que é formado a partir de uma base institucionalizada. Conforme Caldeira e Godoy (2011), os interesses diferentes entre grupos e indivíduos é um inibidor que prejudica o desenvolvimento institucional e até mesmo desmotiva quem possui vontade de transformar os espaços, tal como evidenciado na IES E:

As vezes a gente quer ver o negócio acontecer rápido, mas é difícil. Tem muita coisa que eu desanimei, o Comitê de Bacias mesmo, no começo eu cheguei a ser vice-presidente eu vivia dentro do comitê, o dia inteiro trabalhando com isso e aí foi demorando para acontecer as coisas, foi me desanimando com o tempo, muita discussão política que acaba não levando a nada. Aqueles órgãos do estado que ficam protelando as decisões, é reunião para isso, para aquilo, (...) e não resolve o que tem que resolver, né? Então tem hora que se dá um certo desânimo (...) uma coisa que eu gostaria de ter feito na universidade, mas nunca consegui fui arborizar o estacionamento porque setor de engenharia acha que se abrir buraco para plantar árvore, vai estragar o asfalto, (...) isso é uma frustração minha, né? (...) tem um estacionamento grande, não sei exatamente quantos metros quadrados, mas é bem grande, se ele fosse arborizado né? Acho que o ganho ambiental seria bastante interessante (...) então, tem algumas coisas que aquela pessoa econômica, né? (...) E aí depois da questão do asfalto veio a questão do seguro também. Se tiver arborização no estacionamento, seguro fica mais caro porque pode cair árvore em cima do carro, (...) passar não ver só como um custo, mas às vezes até com um investimento e benefício,

né? Então isso eu acho que a gente está num processo ainda, mas no momento interessante, acho que a gente talvez nesses próximos quatro anos a gente consiga dar essa virada total aí para a questão da sustentabilidade, tá? (...) essas barreiras aí que vem, né? Desde o começo acho que agora talvez seja a hora (Trecho extraído da entrevista com Oliver - Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade).

Percebe-se predomínio de interesses de certos grupos (CALDEIRA; GODOY, 2011), o que interfere no desenvolvimento da instituição como um todo. Entretanto, em meio a dificuldade exposta pelo entrevistado, há possibilidade de mudança por intermédio da atual gestão, podendo esse inibidor ser ultrapassado por uma visão institucionalizada. Outro fator identificado foi o raciocínio defensivo (LEITE; DE AQUINO, 2008), uma vez que na fala de Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) observa-se certa resistência em seguir um planejamento para a construção de novas ideias, sendo entendido como correto fazer mesmo errando, desde que sejam realizações coletivas. Um exemplo é evidenciado quando o entrevistado comenta sobre ações em prol do ranking *Ui GreenMetric*, tal como um site voltado a divulgar a sustentabilidade na IES E:

(...) um exemplo claro do site. Nós tiramos zero em dois mil e vinte porque nós não tínhamos, tá? (...) agora temos. Agora não basta ter, tem que ter e tem que ter um conselho editorial, tem que ter um sistemático de publicação, tem que ter uma atualização, a cada dez dias, ou seja, a cada dez dias pelo menos trocar o conteúdo que não é fácil, parece (...) mas não é fácil, tá? Ou seja, a gente vai andando e vai encontrando as pedras no caminho, vamos tirar essas pedras, tira essa daqui, onde vai chegar, não sei (...). A gente sabe que algumas universidades contratam uma consultoria para fazer (...). Não vamos contratar consultoria, tá certo? Vou pegar um exemplo pra você que nós tiramos zero (...) nós não temos um repórter de sustentabilidade, (...), mas tem a GRI que faz um padrão de como é que se faz (...) o que nós vamos fazer? (...) vamos tentar fazer com os alunos? Vai demorar três anos, vamos ter problemas, mas o que a gente vai saber? Nós vamos ter o nosso e os alunos vão aprender a fazer, está certo? (...) talvez no primeiro ano a gente faça um esboço, levante dados, bata a cabeça, pegue o que o relatório de sustentabilidade pede que as outras empresas estão fazendo, a Natura é a referência, não vamos chegar lá, não vamos contratar uma consultoria para fazer isso para gente, nós vamos tentar fazer pela gente.

Identifica-se que a ideia é positiva, porém a ausência de planejamento e capacitação pode limitar o aprendizado da IES E, uma vez que o processo se torna mais demorado do que seria com apoio externo. Isso não impediria a participação dos alunos, pois poderiam assim mesmo contribuir com o processo. Neste sentido, Oliver adicionou que (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) há resistência a mudança, em que normalmente só há movimento quando realmente se faz aquilo, “porque só como uma ordem, não, você tem que fazer

isso, né? (...), mas a hora que você começa a enxergar o todo, né?”. Dito isso, o entrevistado mencionou a falta de entendimento em relação a sustentabilidade:

Qualquer jornal que você abre você vai achar várias vezes. E também as pessoas falam de sustentabilidade como se fosse qualquer açõzinha mínima aí para conservação, proteção do meio ambiente já se considera como sustentabilidade. Então tem esse problema, o entendimento não está muito claro eu acho.

Ainda, para o entrevistado, as antigas administrações da IES E não tinham uma visão holística e inclinavam-se à construção de muitos prédios: “construir coisas mirabolantes, né? Então não tinha muito foco a respeito, fez todo o licenciamento ambiental, teve todo respeito a essas normas, mas as construções poderiam ter sido menos vistosas e mais sustentáveis” (Extraído da entrevista com Oliver - Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade).

Identifica-se aqui a resistência a mudança, tal como Caldeira e Godoy (2011) e Leite e De Aquino (2008) pontuam enquanto um percalço na aprendizagem organizacional, dado que existe certo predomínio de uma forma de pensar e a mesma não é modificada, ainda que se esteja em um local propício para o ensino. Outro inibidor identificado é a comunicação (CALDEIRA: GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), porque de acordo com o entrevistado supracitado, a transferência do que é feito e do que poderia ser praticado pode ser melhorado:

eu acho que o que falta talvez seja passar essas questões ambientais para o dia a dia dos alunos, dos funcionários, dos professores, sabe? Como eu falei na questão da coleta seletiva, alguns procedimentos de economia de água, de luz, (...) eu acho que algumas coisas a gente precisaria melhorar e acho que essa gestão do atual reitor (...) colocou como uma das prioridades exatamente isso, né? Colocar essa questão da sustentabilidade como um norte da universidade hoje. Ele gosta muito disso, ele participa de todos os eventos, (...) que tem relação com a questão da sustentabilidade, tem dado apoio, né? Para com a participação do *Ui GreenMetric* desses rankings todos, então eu acho que vai, a gente montou uma estrutura bem legal e acho que agora a ideia é começar passar isso para comunidade acadêmica.

Sendo assim, as ações podem ser melhor desenvolvidas e articuladas, desde que se ultrapasse o problema da comunicação. Consubstanciado em Caldeira e Godoy (2011), Doro (2022) e Leite e De Aquino (2008), a comunicação é inibidor em casos que falta clareza sobre aspectos básicos do contexto organizacional, bem como há pouca interação entre os envolvidos. Conforme o entrevistado, uma solução para esse problema seria um

“plano de comunicação constante, intenso e constante”, o qual conduziria a uma reflexão das ações desenvolvidas:

até que isso se torne, entre no DNA das pessoas, a gente vai ter que (...) apresentar as propostas e cumprir, né? Porque não adianta nada, uma coisa que a gente sempre fala em aula, eu criar um sistema de coleta seletiva maravilhoso e pegar o material coletado e mandar para o aterro, né? Perco totalmente a moral e aí já era, né? Isso é uma coisa que aconteceu muito (...) tem que ter esse cuidado (Extraído da entrevista com Oliver - Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade).

Em adicional, Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) frisou que o site desenvolvido está sendo articulado para que promova comunicação coerente e envolva os alunos. “Foi criado um conselho editorial para ver o que vai lançar no site ou não, ou seja, é legal o aluno participar, ótimo que o aluno participe, mas a gente tem o conselho para dar uma linha, para dar uma coerência, para dar alguma coisa mais substancial para o site”. Bem como exposto na literatura, a comunicação (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008) pode tanto ser um facilitador quanto inibidor de aprendizagem, tudo depende do contexto organizacional no qual está imersa. Conforme investigado na IES E, a comunicação é falha em alguns pontos, mas está sendo reparada em outros, podendo se tornar um substancial diferencial para o crescimento organizacional.

Ainda, a partir da fala do Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) é possível identificar traços de uma liderança (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; SADLER, 2001) como um diferencial positivo na IES E, tal como percebido na fala de Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) e Leonardo (Reitor). De acordo com Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade), a intenção da mudança para sustentabilidade na instituição “não foi um planejamento estratégico, dois mil e vinte e um vamos fazer isso. Não, em dois mil e vinte, a direção se conscientizou que esse é o caminho. E a partir daí nós tomamos as ações”. Tal evidência encontra respaldo no argumento de Leonardo (Reitor):

Agora em dezembro nós aprovamos um plano institucional de sustentabilidade ambiental. Então (...) é um assunto assim bastante vivo no nosso dia a dia, né? A despeito de termos aprovado esse plano somente agora, nós já temos ações voltadas a sustentabilidade ambiental há mais de vinte anos.

Entretanto, ainda que já existissem esforços, à medida que a liderança consegue conduzir esse processo torna-se mais fácil institucionalizá-lo, abrangendo adeptos de modo mais eficaz. Líderes que induzem o contexto a transformações abrem espaço para a aprendizagem, tal como defendido por Caldeira e Godoy (2011) e Sadler (2001). Ressalta-se isso, uma vez que, consoante Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) já existiam ações, mas não eram articuladas:

Antes de começar a universidade montou esses núcleos ambientais, ele é anterior a universidade. Mas acho que o atual reitor está com uma visão mais sistêmica dessa questão da sustentabilidade. E, por exemplo, a participação nesses rankings, *Ui GreenMetric* (...) vai ajudando a organizar a questão, né? Porque às vezes a gente fazia uma ação ambiental aqui, outra ali, (...), mas negócio meio desconectado, agora com o ranking isso vai ficando um negócio mais sistêmico, mais organizado. E aí acho que os resultados acabam, vão acabar sendo mais eficientes, né?

Tal achado destaca a importância de uma liderança que conduza ao crescimento, tal como reforçado por Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) “eu acho que o principal ponto que nós temos é que a direção comprou a ideia. Que é a base, né?”. Frente a essa postura, algumas ações passaram a ser desenvolvidas como a trilha no campus, pois segundo o entrevistado supracitado: “o nosso reitor diz o seguinte (...) se você ficar com os alunos aqui dentro não vai acontecer nada. Vocês têm que sair. Sair da sala de aula, (...) vai aonde as coisas estão acontecendo, tá? E traga a comunidade para dentro do campus”.

Em acréscimo a isso, Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) salientou que “os próximos quatro anos um dos carros chefes aí vai ser a questão de sustentabilidade, né?”, em que estão desenvolvendo uma unidade de conservação dentro do campus, além de um projeto de reflorestamento. Tais achados corroboram com a ideia de que a liderança (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; SADLER, 2001) na IES E demonstra-se um facilitador de aprendizagem organizacional, abrindo espaço para a sustentabilidade em nível institucional.

É importante destacar que Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) mencionou que o comitê de sustentabilidade é algo novo na instituição, permeado por profissionais diferentes, tanto professores quanto colaboradores em geral voltados a engenharia, além de um professor responsável pela pós-graduação do programa de

processos tecnológicos e ambientais, em que a mola propulsora foi o interesse pelo *Ui GreenMetric*. Tal achado revela a visão holística (CALDEIRA; GODOY, 2011) da gestão em perceber a relevância da causa, além de destacar a condução para sustentabilidade que se tornou fazer parte de rankings. Diante disso, o objetivo da IES E é institucionalizar o comitê, em que tudo será documentado e comunicado. Ao encontro disso, Leonardo (Reitor) afirmou que foi desenvolvido pela gestão um plano de 20 anos:

É um plano que eu tenho chamado de um plano de estado e não de um plano de governo. Quer dizer, o reitor ao mudar, ele pode mudar algumas coisas, mas aquilo que tiver com essa cláusula pétrea de ser um plano institucional ele não consegue mudar a menos que ele tenha argumentos para a tal, que essa questão ambiental dificilmente um negócio desse seria revertido. (...) nós temos alguns desafios que envolvem alguns investimentos que serão próprios, investimentos que hoje eu recuo por investimentos muito pequenos para não serem feitos, né? Por outro lado, eu tenho uma série de linhas de atuação na área da pesquisa que vão me possibilitar captar recursos de fundos de investimento, né? De fundo perdido alguns deles, no caso de pesquisa, né? Que vai me possibilitar fazer com que algumas dessas melhorias em termos de sustentabilidade sejam feitas sem custo. Além do que, vinculando tudo isso aos projetos pedagógicos, eu vou elevar sobremaneira a qualidade do ensino (...) eu vou falar como aula e saio da sala de aula e vou lá para o laboratório que é o campus inteiro e vou fazer as coisas acontecerem. Então a gente tem uma possibilidade de execução muito mais clara, né? (...) e nesse processo é que o aluno cria a aprendizagem significativa, senão ele fica numa aprendizagem mecânica e a hora que acabar a prova ele não sabe mais nada daquele assunto.

Fica evidente o anseio por transformações articuladas que tem sido promovidas pela liderança na IES E, o que reflete no envolvimento dos alunos com a causa sustentável, pois vivenciarão a mesma. Ainda, Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) comentou sobre a busca por respostas a demandas sociais em prol do crescimento da região que faz parte a IES E:

(...) a gente conseguiu montar viveiro de mudas, uma série de outros levantamentos de fauna, de flora e começamos a ter outros tipos de atuação também, né? E sempre com a visão da extensão, né? A gente fez capacitação para policial ambiental fazer coleta de semente, a gente começou a produzir mudas e distribuía para os municípios da região. Então a universidade, ela desde o começo teve isso de estar apoiando a sociedade local e regional, né?

Isso reflete o próprio papel que uma instituição comunitária possui perante a sociedade em busca de atender as demandas sociais, contribuindo com a localidade da qual faz parte. Outro aspecto é o compartilhamento de valores e pensamentos (CALDEIRA; GODOY, 2011), dado que, conforme Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade), a participação dos alunos nesse direcionamento referente a

sustentabilidade provoca experiências diferenciadas, “eles aprendem a fazer, ou seja, que não seja uma coisa que eles vão trabalhar numa empresa, tem lá um relatório de sustentabilidade, eles não têm a menor ideia de como é que é feito. Mas não, já fiz, eu sei como começar”. Frente a isso, em conjunto com os alunos a IES E busca consolidar valores e conhecimentos diferenciados a partir da formação de cada indivíduo.

Há evidências de reorientação de comportamento, o que envolve espaços nos quais existe abertura para participação e confiança (LEITE; DE AQUINO, 2009), em que Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) comentou que “nós temos um monte de coisas para fazer, pequenas coisas que vão causando impacto ao longo do tempo, mas não tem dinheiro e não tem braço para fazer tudo ao mesmo tempo”. Visto isso, dentro do orçamento, a instituição vem buscando alternativas sustentáveis.

Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) argumenta sobre isso, pontuando que é importante induzir comportamentos sustentáveis, informando toda a comunidade. Um exemplo são as salas compartilhadas, em que os professores se reúnem e compartilham os espaços, o que tanto fomenta um viés social e ambiental quanto econômico para a instituição. Em adicional, foi aderido o uso de caneca em vez do copo plástico, o que Leonardo (Reitor) entende que: “todo dia fazer alguma coisa simples imaginamos que dá muito resultado, porque alimenta com que o ótimo na hora que ele acontecer, ele fique mais completo”.

Assim, há uma tendência para ações sustentáveis que é incitado pela gestão, o que demonstra potencial de melhoria e reorienta o comportamento, sendo um facilitador de aprendizagem. Ademais, foi identificado que a estrutura organizacional (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009) facilita a situação financeira (DORO, 2022) da IES E, tornando-se um espaço de aprendizagem para a instituição:

Múltiplos ajustes a partir de dois mil e sete foram feitos no sentido de conquistar a sustentabilidade financeira, (...) na época nós estávamos com muita dificuldade financeira, né? E isso levou com que a universidade fizesse uma profunda reestruturação e funcionou. (...) no nosso caso nós só conseguimos e resolver esse brolho aí quanto a universidade passou a ter acento no Conselho Superior da Mantenedora, hoje o reitor é parte do Conselho Superior da mantenedora (...) então isso foi um movimento assim, estratégico da instituição, porque aí o reitor passou a ter acesso a todos os números da instituição, números financeiros, né? E a ser um tomador de decisão, ele delibera, o reitor faz parte da equipe de deliberação para que a mantenedora faça as atividades operacionais de gestão.

Em relação a sua estrutura (Quadro 33), a instituição possui uma organização enxuta, envolvendo o conselho universitário baseado em sua reitoria:

Quadro 33 – Estrutura do organograma da IES E

REITORIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Assessorias • Pró-reitoria de graduação e assuntos estudantis - Coordenadoria de cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comissões permanentes • Pró-reitoria de pós-graduação, pesquisa, extensão e inovação - Colegiado de cursos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Diante disso, a medida em que há abertura por intermédio da estrutura organizacional, otimizando processos e aproximando indivíduos, a aprendizagem é também facilitada (DORO, 2022; FIOL; LYLES, 1985; LEITE; DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; PHAM; SWIERCZEK, 2006). Logo, a transformação da estrutura organizacional para um espaço mais enxuto auxiliou nas decisões e na saúde financeira da IES E, o que acarreta possibilidades interessantes para práticas sustentáveis, uma vez que se tem recursos para tal e a gestão demonstra interesses deste cunho. Com base no exposto, no Quadro 34 são elencados os facilitadores e inibidores de aprendizagem na IES E.

Quadro 34 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES E

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: está conduzindo a IES para um caminho sustentável, pois essa é a base que estão almejando institucionalizar. • Visão holística: a participação no <i>Ui GreenMetric</i> parece ter despertado o interesse da instituição na causa, de modo que passaram a articular os processos e envolver mais a comunidade acadêmica. • Compartilhamento de valores e pensamentos: a atual gestão defende um processo de aprendizagem organizacional que faça uso da participação dos alunos, em um processo de compartilhamento de saberes. • Reorientação de comportamento: a IES acredita que ações pequenas ou grandes são importantes, pois o ponto principal é o movimento para a sustentabilidade. • Estrutura organizacional: a mudança para uma estrutura mais simples e menos rígida proporcionou a construção de uma visão comum e menor uso de recursos financeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos: existe resistência perante o investimento em ações sustentáveis, o que desmotiva quem acredita na pauta em questão. • Raciocínio defensivo: há falta de planejamento em certos processos que são percebidos pela gestão, os quais acreditam que a tentativa <i>versus</i> erro é a forma ideal de se fazer as coisas. • Mudança: existe discrepância no entendimento de sustentabilidade, o que torna as ações limitadas. • Comunicação: o problema que envolve a comunicação está sendo modificado, mas ainda existem falhas a serem resolvidas.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Com base no exposto, a IES E está direcionada a um olhar sustentável, o qual é conduzido pela gestão. Dito isso, amparando-se no entendimento de gestão sustentável de Cebrián (2016, 2020), é proposto que o elemento informar, engajar, qualificar e empoderar sejam congruentes a esse avanço. Analisando a instituição perante o quesito informar, percebe-se conformidade na percepção de que a sustentabilidade é um ponto chave dentro da IES e que a mesma deve ser pauta das ações de todos os envolvidos, ainda que a comunicação precise ser melhorada. Um exemplo pode ser evidenciado no seguinte trecho da entrevista com Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade):

A universidade fornece vários treinamentos. Agora nós vamos ter antes de começar as aulas (...) isso é uma prática da universidade. Sobre treinamentos de avaliação, treinamentos de preparo de aula, treinamentos de uma série de coisas. Mas não é suficiente, né? É diferente de quem fez pedagogia, por exemplo, tá? (...) a gente troca informações na sala dos professores, é o local onde troca informações. A gente tenta fazer ainda de uma forma não formal, até por a gente não paga os professores, agora estão sendo pagos por esse treinamento, mas durante as aulas nós somos horistas eu não tenho como pagar um professor para vim fazer um treinamento a não ser em casos excepcionais que a universidade está bancando esse treinamento. Então a gente faz de uma maneira informal com todos os problemas que isso pode ter. (...), mas isso é uma constante da universidade. (...) todo ano nós temos, em janeiro e em agosto tem algum tipo de treinamento, em agosto menos por causa do tempo, janeiro um pouco mais extenso. (...) aí você pega temas e vamos trabalhar esses temas.

Diante disso, existe um movimento integrado da IES, o que condiz com o exposto por Cebrián (2016, 2020). Relativo ao engajamento, é evidente que a atual gestão está representando um importante papel perante uma liderança que conduz a mudança, possuindo como base a sustentabilidade. A própria questão de desenvolverem mudanças sustentáveis em conjunto com os alunos já revela um cenário promissor e desafiador. Um exemplo deste tipo de movimento pode ser observado na fala de Oliver (Coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade):

Também tem doação de mudas, de cursos, de apoio técnico. Hoje mesmo eu tenho curso de férias no Parque Municipal aqui, eles estão trabalhando com questão de vegetais, alimentação e tal. A gente preparou uma prática, né, com microscópios, lupas, os funcionários, (...) os alunos foram no parque e fizeram aulas (...) os participantes desse curso de férias aqui eram crianças de cinco a onze anos, então o tipo de ação que a gente sempre está fazendo, né? Às vezes a gente recebe escolas, dá para a gente mostrar plantas medicinais, plantas tóxicas, produção de mudas (...) a gente tem um museu de zoologia também, a gente usa esse material para tratar trabalhando a educação ambiental, né?

Assim, há diversas ações em prol de um maior envolvimento e engajamento dos atores que é fomentado pela gestão, pois com unanimidade dos entrevistados, a mesma

tem esse interesse em fazer diferente. Neste sentido, o engajamento ocorre quando existem processos abertos a inovação e colaboração, em busca de um caminho mais sustentável (CEBRIÁN, 2016).

Perante o viés qualificar, o comitê de sustentabilidade na IES E está sendo desenvolvido, o qual está recebendo apoio também, de alunos e demais colaboradores. A iniciativa é nova, mas demonstram interesse que se torne algo institucionalizado, o que revela um cenário promissor. Conforme Cebrián (2016), tanto comitês quanto parcerias são importantes para essa consolidação sustentável, em que a IES E pode ser percebida estando em um espaço de transformação para tal.

Por fim, em relação ao empoderamento ficou evidente que a gestão compreende a relevância e o papel que possuem perante a formação dos alunos, bem como a atenção que devem dispender para a transdisciplinaridade, de modo que estes devem ter abertura e ser instigados para outras formas de pensar e ver processos, tal como exposto por Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade). Além disso, um exemplo da forma que visualizam os profissionais que estão formando pode ser percebido na fala de Leonardo (Reitor):

nosso produto é muito mais complexo, nem faz sentido falar em produto porque nós fazemos o desenvolvimento de capacitação, né? De profissionalização e isso leva mais tempo, não basta só mostrar ou construir com o aluno a questão técnica, mas temos que trabalhar também as questões morais, éticas, comportamentais, então a educação é um sistema muito, muito complexo, né? É uma construção muito complexa. Creio que fazer um foguete não é tão complexo do quanto fazer a formação de múltiplas especialidades e atender a múltiplas características socioeconômicas, né? Perfis de alunos, perfis de professores, funcionários e também o contexto social que a maioria dessas universidades são e abrangência regional. Então ela tem que atender a sua particularidade e também olhar com atenção para a particularidade do seu público. (...) metade dos nossos alunos são do município. E a outra metade são de cerca de cento e vinte municípios no entorno. Então, a gente precisa ter atenção para fazer coisas (...) que criem valor na formação do aluno para todo o contexto que ele viver, né? E não só isso, né? Pensando que esse aluno depois de formado, ele vai trabalhar no mundo e aí ele precisa ter bases para poder ser competitivo no mercado de trabalho.

Evidencia-se que há um entendimento da importância de instigar para uma visão mais crítica da sociedade, criando espaços diferentes de modo que sejam atraentes para o aprendizado. Contudo, mais do que isso, envolve investimentos, o que nem sempre é possível, bem como exposto pelos entrevistados. Logo, dentro das condições, a IES E demonstra importar-se com questão sociais, ambientais e econômicas frente aos quatro

elementos do Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016, 2020). Diante do exposto, no quadro 35 pontua-se o formato identificado na IES E com base no Modelo I3E.

Quadro 35 – Modelo I3E na IES E

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação: o processo de comunicação está sendo otimizado, o qual tem potencial para fomentar o olhar sustentável que a atual gestão almeja. • Construir consciência: existe um olhar preciso perante a sustentabilidade para a gestão. O mesmo ainda não é comum a todos os envolvidos, mas pode ser conquistado se tornar-se institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional: a gestão demonstra uma liderança importante, pois tem como base a sustentabilidade e guia-se por este pressuposto. • Processo participativo: as ações sustentáveis têm sido baseadas até mesmo com a colaboração dos alunos, tanto para que façam parte desta mudança quanto para aprenderem sobre o tema.
QUALIFICAR	EMPODERAR
<ul style="list-style-type: none"> • Centros e posições de sustentabilidade: há um comitê de sustentabilidade que foi construído a pouco tempo e emergiu da gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos: as ações poderiam ser mais efetivas caso houvesse mais recursos, contudo, a IES dentro dos seus limites tem investido na sustentabilidade. • Colaboração interdisciplinar: há um movimento para a transdisciplinaridade, o que demonstra um espaço importante para empoderar e fomentar diferentes formas de aprendizagem.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Isto posto, a IES E demonstra estar permeada por um olhar sustentável que abrange a sua gestão. Relacionado ao ensino, pesquisa e extensão percebeu-se que, conforme Leonardo (Reitor), a instituição tem avançado em pesquisas, especialmente voltadas a sustentabilidade, tanto em nível de graduação quanto mestrado e doutorado. Já em relação ao ensino, Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) frisou que há uma reformulação interessante que estão desenvolvendo nos PPCs:

Nós estamos (...) fazendo uma modificação importantíssima nos nossos sistemas de ensino. A partir de agora de dois mil e vinte e dois estamos adotando ensino por competência, (...) a universidade tem um investimento enorme em laboratórios, (...) nós temos que usar esses laboratórios, nós temos que trazer o aluno para dentro do laboratório. Então, a ideia do ensino por competência, (...) eu vou mais passar conteúdo para o aluno, mas o seguinte, como é que se resolve os problemas? Então, todos os cursos são voltados no seguinte, (...) vou dar um curso de climatologia agora nesse semestre, como é que você encara esse negócio que vocês tão sofrendo do sul do *La Niña*? Na prática. E aí, como é que você vai fazer isso? (...) Que que você vai falar para o produtor? Como é que você vai explicar para ele isso? (...) Como é que isso daí funciona? Que que dá para fazer? (...) colocar os alunos dentro de problemas reais que eles possam resolver. (...) Isso possibilitou que a gente criasse alguns componentes curriculares, né? Algumas matérias que perpassem a questão socioambiental, a questão ecológica, a questão econômica. Então, eu

consigo ter no curso de enfermagem, por exemplo, alguma atuação que leve os alunos da enfermagem pensar sobre as questões de sustentabilidade e daí para desenvolver projetos de pesquisa, né? Mostrando como a gente pode melhorar a recuperação da saúde de uma pessoa usando plantas, usando meio ambiente, são atividades mais lúdicas, ao ar livre, né? E isso é só um exemplo, né? (...) Integrando áreas diferentes, a gente tem essa possibilidade no projeto pedagógico atual que coincidentemente (...) ele começa agora junto com esse plano de gestão e vai criar as condições de que a gente saia da teoria e vá para a aplicação, uma coisa que tem me incomodado bastante como cidadão é o volume de discurso que a gente tem nessa área ambiental, né?

Tais achados corroboram com Radinger-Peer e Pflitsch (2017), dado que há uma intervenção trazendo a pauta a sustentabilidade de diferentes maneiras. Bem como defendem Campos, Palma e Pedrozo (2017) o aluno será incitado a resolver problemas reais, desenvolvendo uma visão mais abrangente e, por consequência, crítica. Assim, mais do que oportunizar um ensino diferenciado, há o interesse em fazer articulações com outras áreas do conhecimento, aplicando soluções inovadoras. Neste sentido, Leonardo (Reitor) complementa que:

A ideia é isso, que todas as áreas do conhecimento envolvam-se com fazer as coisas as quais estão estudando, né? Então o aluno tem licenciatura ele vai trabalhar ligado a construção de conhecimento lá, envolvendo alunos (...) o veterinário vai ter contato com os animaizinhos (...) e de forma mais multidisciplinar possível, né? Para que as cabeças trabalhem em conjunto para soluções comuns e todos ganhem, né? Aprendendo coisas multifacetadas.

Assim, bem como Sammalisto e Lindhqvist (2008) advogam, a EPS orientada para sustentabilidade percorre alguns passos, tais como o olhar sustentável na instituição, o engajamento de ações e o envolvimento para pesquisas, o que demonstra estar ocorrendo na IES E. Ainda, em relação a extensão, Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) relatou casos que vivenciou e demonstram potencial:

Nós fizemos no curso de engenharia ambiental uma calculadora de emissão do CO₂ e no final do semestre a gente plantou as árvores pra compensar. (...) então, vamos lá, passando a metodologia, fizemos todo o levantamento e que eu me lembro agora foi o curso de filosofia e mais uma da área de saúde que (...) calcularam no curso que eles fizeram, quanto foi as emissões e marcamos o dia de lá plantar as árvores, a gente separa um pedaço do campus, nós temos um pedacinho do campus (...) próximo ali do estacionamento, dá para plantar poucas árvores, né? Ou seja, a gente vai criando essa consciência em relação a todos os outros cursos. A gente tem uma interação com o pessoal da gastronomia, com o pessoal de moda, ou seja, a ideia é que o (...) aluno lá chamado chefe de gastronomia, ele vai sair um cidadão, ou vai sair um engenheiro ambiental, então ele vai sair cidadão e precisa interagir.

Em conformidade a isso, no PDI (2020 – 2024) a IES E expõe que possui um compromisso social que coloca “em questão os sentidos das atividades formativas e científicas, em face das responsabilidades que a sociedade lhe atribui, tanto em termos da construção de conhecimento quanto do desenvolvimento da cidadania crítica e ativa dos seus alunos”. Haja vista, a EPS está envolvida no desenvolvimento dos alunos, para que percebam que fazem parte da busca por um futuro sustentável, tal como evidenciado na IES E, pois, há um interesse em envolver aos alunos em um ensino de qualidade, bem como na formação de um cidadão consciente. Logo, na subseção 4.2.3 é discorrido o caminho percorrido pela IES E diante da aprendizagem organizacional.

4.1.6 Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES F

A IES F, assim como tantas outras instituições, nasce de uma demanda da comunidade, a qual em 1997 torna-se reconhecida no seu escopo. Conforme exposto por Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação), a IES possui em sua base o retorno para a sociedade, sendo desde o início muito dependente da mesma. “Então todo esse complexo que nós temos aqui ele é resultado do investimento da comunidade. Então nós temos presente na nossa práxis aqui, que nós precisamos devolver para comunidade”. Frente a isso, a instituição reflete como missão, visão, valores e princípios os seguintes elementos norteadores:

Missão: Gerar, mediar e difundir o conhecimento técnico-científico e humanístico, considerando as especificidades e as necessidades da realidade regional, inseridas no contexto universal, com vistas à expansão contínua e equilibrada da qualidade de vida.

Visão: Ser uma universidade de impacto social, cultural, econômico e tecnológico.

Princípios: Pluralidade: a Universidade respeita e promove a pluralidade de manifestação em todas as dimensões, pois compreende que ela é uma das condições da vida humana e uma manifestação da sociedade contemporânea em respeito à expressão de igualdade e de diferença entre pessoas. Liberdade: a liberdade não se encontra na ilusão do “posso tudo” nem no conformismo determinista do “nada posso”, mas na disposição para interpretar e decifrar as diversas possibilidades que a vida e o mundo apresentam, permitindo a escolha, entre alternativas possíveis, de como agir em conformidade com a natureza do todo. Autonomia intelectual: educar para a autonomia intelectual, ética e política significa formar pessoas com liberdade para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimentos, exercer sua criatividade e ter iniciativa. Nessa perspectiva, a autonomia ou autogestão expressa-se na liberdade acadêmica - privilégio do professor e do pesquisador; na autonomia substantiva - poder conferido à Instituição para determinar seus próprios programas e metas; e na autonomia de procedimentos - poder de determinar os meios para atingir as metas e realizar os programas. Essa perspectiva outorga e legitima a universidade e seu saber produzido enquanto autoridade

intelectual, que provoca a sociedade a pensar, refletir, compreender e agir de forma consciente e preventiva frente aos desafios apresentados pela realidade. Natureza comunitária: desde sua gênese, a Universidade pertence, é mantida e gerida pela comunidade do Vale do Taquari. Essa característica a vincula organicamente à região, constituindo-se como uma IES com pertinência em suas ações, produzindo conhecimento na interação com a sociedade, na perspectiva da construção das condições para o desenvolvimento local e regional. Essa ação conecta-se com o processo de globalização, produzido pelo trabalho enquanto práxis humana e produtiva, realizado de forma persistente e dedicada pelos membros da comunidade da região. Responsabilidade socioambiental: para além das exigências normativas, a Universidade assume como princípio educativo a responsabilidade socioambiental tanto na gestão da organização quanto na formação de seus educadores e educandos. Esse princípio é assumido mediante a adoção de práticas individuais ou coletivas em benefício da sociedade e do ambiente, com vistas à formação humana e profissional integral. Autossustentabilidade: a Instituição é um patrimônio cultural em permanente construção e desenvolvimento, que se viabiliza em bases sólidas de gestão acadêmica e administrativa integradas e planejadas. Esse princípio visa à permanente busca da perpetuação da IES. Excelência acadêmica: é entendida como a promoção de formação abrangente, científica e humanística, interdisciplinar, integrada e permanente que visa a formar cidadãos com espírito crítico-reflexivo-autônomo, responsáveis pelo mundo em que vivem e capazes de aprender, inventar e inovar ao longo da vida. Para a Universidade, a produção do conhecimento deve ser pertinente, consistente e reconhecida por meio da interdisciplinaridade e do estímulo à agregação de valor à vida social por meio da pesquisa, da invenção e da inovação. Formação integral: a formação integral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois estes não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano neles é sua criação pelo próprio homem. Trata-se da concepção de educação que busca levar em conta todas as dimensões que constituem as especificidades do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento. Essas dimensões transcendem a vida material, compreendem o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Transparência: considera-se que as relações entre as diferentes representações da comunidade nos colegiados e conselhos, assim como a relação entre a Instituição, seus alunos e usuários e entre a Instituição e os que nela trabalham, devem estar sustentadas pela lealdade, veracidade e livre fluxo das informações. O caráter comunitário da Universidade, aliado ao fato de que a Instituição se mantém fundamentalmente pelos recursos oriundos de suas atividades, faz com que o princípio da transparência seja uma condição *sine qua non* nas suas relações com a comunidade acadêmica e a sociedade. Associativismo: o associativismo representa a congregação de diferentes entes regionais em torno de interesses comuns e a adoção desse princípio permite que a Universidade preserve sua origem e identidade, ou seja, ser uma instituição comunitária regional. Justiça e Equidade: a Justiça não é uma virtude, mas o horizonte de todas as virtudes e a lei de sua coexistência. A prática da justiça e da equidade em todas as ações e relações na Universidade contribuirá para formar pessoas comprometidas com o fomento desses princípios entre os seres humanos e entre as sociedades.

Observa-se que a IES F se propõe a uma ampla responsabilidade frente a sua atuação, gerando desafios que caso sejam alcançados, podem gerar reflexos positivos a sociedade. Bem como Robinson (2004) argumenta, a sustentabilidade deve ser permeada sob seus três aspectos – social, ambiental, econômico – de modo que se almeje e concretize ações promissoras a longo prazo, entendendo a representação de cada agente

nesse processo. Neste sentido, fica evidente que a IES F entende o retorno que deve proporcionar a sua comunidade, o que é reforçado por Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino):

Vem com esse compromisso social, assim, que a gente não pode perder de vista. (...) ela tem assim na sua raiz, no seu cerne esta questão de que aquilo que ela produz em termos de conhecimento, de pesquisa, de serviço, devolver para comunidade. Então não tem um dono, mas ela se mantém por recursos privados, ou seja, mensalidade de aluno. O que gera de *superávit* volta a ser investido na própria universidade, na própria instituição ou retorna para comunidade.

Entretanto, identificar a necessidade de refletir positivamente à sociedade e prezar pela sustentabilidade é algo complexo. Considerando o nível institucional, não há garantias de que toda a instituição entende como premissa tais pontos. De acordo com Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação), existe a necessidade de conduzir alguns professores, colaboradores e alunos perante a relevância de tais temas em sua amplitude, uma vez que:

Para alguns professores, principalmente os que estão em cargo de gestão é sustentabilidade financeira. Nós pesquisadores das ciências ambientais, vai ser o ambiental. Nós fomos ali no centro de ciências humanas e sociais, o pessoal vai cair muito mais para o social, então eu acho que está bem disperso. Nós temos uma compreensão de sustentabilidade mais ampliada e está introjetado.

Entende-se que a IES F busca institucionalizar a relevância da sustentabilidade de modo amplo, mas possui aspectos que inibem esse avanço, como o exemplo do raciocínio defensivo (LEITE; DE AQUINO, 2008) de parte dos envolvidos que pode estar até mesmo reforçando os interesses diferentes entre grupos e indivíduos (CALDEIRA; GODOY, 2011). Para estes, há uma tendência em enfatizar mais a sua área de atuação em termos de sustentabilidade do que outras, havendo um entendimento enviesado que pode impossibilitar um crescimento mais profundo. O predomínio do que indivíduos ou grupos acreditam pode limitar o avanço, encadeando um inibidor da aprendizagem organizacional (LEITE; DE AQUINO, 2008). Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) comentou que existem muitas iniciativas diferenciadas na IES F, porém “a gente erra muitas vezes por isso de você fazer por setores, né? (...) a graduação tem as suas ações que muitas vezes repetem, então o todo assim, quanto a orquestra, eu vejo que o planejamento é essencial”. A partir do relato, reflete-se que devido ao modo de

desenvolvimento das ações ser, por vezes, disperso, inibe o processo de aprendizagem e fomenta o raciocínio defensivo (LEITE; DE AQUINO, 2008).

Outro aspecto são os interesses diferentes entre grupos e indivíduos (CALDEIRA; GODOY, 2011), em que há embate de visões, sejam elas causadas pela cultura ou falta de interesse em investimento em certas pautas. Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) ressaltou o caso em que houve resistência na ideia de investir em um museu, pois de acordo com alguns envolvidos “pode custar caro”. Entretanto, o entrevistado defende que “dane-se, vamos planejar como é que a gente vai fazer, para arrumar um dinheiro, depois a gente vai atrás, né? A gente precisa pensar nisso para o nosso futuro. Então é uma sustentabilidade cultural, a gente tem que preservar o patrimônio cultural dessa região”. Em adicional, Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) salientou a dificuldade enfrentada quando iniciaram as ações perante políticas de diversidade:

Mas nós fizemos banheiros sem gênero, um por prédio, e isso foi logo depois da época da resolução, nós queríamos fazer e aí o conselho universitário achou que era muita coisa para região (...) deu um ano e o Diretório Central de Estudantes veio pedir. Olha, nós temos um núcleo de diversidade e a gente quer que tenha banheiros sem gênero para as pessoas trans, né? Aí quando veio dos estudantes tu tem uma força muito maior para implementar, e aí implementamos. Deu alguma polêmica na cidade na ala mais conservadora. Hoje ninguém fala mais nada. E eu digo que é ridículo porque é uma coisa, né? Simples de se fazer, você identificar, permitir a entrada e tal e ter opções também para as pessoas, né? Querem ir em um, querem ir em outro. Então, isso tem muito a ver com questão de sustentabilidade social, né, com o compromisso social e com essas outras pautas, né? Que a gente tem que avançar.

Evidencia-se que a dificuldade de avanço, em alguns casos, é causada devido a interesses diferenciados, em que os indivíduos não identificam que o novo propicia avanço no sentido não apenas financeiro, mas um retorno social e ambiental à comunidade. Outro inibidor de aprendizagem envolve a detecção e correção de erros (CALDEIRA; GODOY, 2011). Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) ressaltou sobre o fechamento de alguns cursos, mencionando que por ora não eram viáveis sob o ponto de vista financeiro, mas talvez houvesse uma demanda social, “então é uma balança que depende como você vai avaliar”. Ainda, a questão de diversidade é outro ponto a ser otimizado:

Algo que a gente precisa avançar e que nós estamos avançando é na questão da negritude. A IES F é uma instituição muito branca. Nós temos pouquíssimos professores negros, poucos alunos negros também e a ideia é uma política mais ativa, né? De contratação, de busca, sabe? De ação rematino mesmo. Porque

senão a gente vê que não basta dizer eu não tenho preconceito, né? Ou eu tenho uma política de respeito. Às vezes se não tiver uma ação ativa as pessoas nem acham que esse é o seu lugar, né? Que podem transitar aqui, porque enfim. Então isso é algo que tem que avançar e já está sendo pensado (...) uma política antirracista, né? para contratação e igualdade racial, né? Contratação de pessoas negras e num segundo momento até direcionar alguma bolsa, alguma coisa também para estudantes negros, pardos e indígenas.

Fica evidente que é percebido por parte dos envolvidos a necessidade de avanço, ainda sendo um inibidor, pois não é de comum entendimento. Sendo assim, há uma movimentação positiva que almeja a sustentabilidade, a qual está se desenvolvendo. Dentro desse contexto, identificou-se a comunicação enquanto inibidor de aprendizagem organizacional (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), especialmente no período da pandemia da COVID-19:

A nossa comunicação não foi muito eficaz, a gente teve alguns problemas de comunicação com os estudantes, de não chegar até eles exatamente as medidas que a gente estava tomando, a importância disso. Então deu alguns atravessamentos, se fosse dizer assim de alguma coisa que eu acho que hoje eu faria diferente, sem sombra de dúvida essa questão da comunicação, porque isso é muito importante (...) nesses períodos pandêmicos, assim como foi também da questão do retorno, né? Eu acho que a gente (...) acertou muito mais, né? Do que a gente foi corrigindo as coisas que aconteceram, mas para que as pessoas pudessem realmente se sentir muito seguras, né? Estando aqui na instituição. Então mostrou ainda mais a importância da comunicação direta e de usar canais mais eficazes, né? A gente hoje, (...) tem que entender o canal mais eficaz de comunicação, sem sombra de dúvida, não é o e-mail, né? Então, (...) esse tipo de ações que eu mudaria é justamente o canal de comunicação com os estudantes, mas também com os professores, né? A gente tem muito professor que é horista então, que não está aqui no dia a dia e durante a pandemia não tinha ninguém aqui, né? Então a gente (...) viu que a gente ali tinha algumas falhas que a gente já está trabalhando para melhorar. (...) sim, a gente está usando agora mais as redes sociais também, né? Porque eles usam o Instagram. (...) estamos fazendo muito isso também em vídeos curtos, né? De orientação, é o que está pegando, né? (Trecho extraído da entrevista com Mônica - Reitora).

Nesta perspectiva, a IES F identifica pontos falhos e tem criado formas de resolvê-los, considerando a relevância de que as informações sejam corretas e cheguem aos envolvidos, de modo que contribua com o seu espaço. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Joey (Coordenador da Gestão Ambiental) ressaltou sobre a comunicação ser falha, com destaque ao EcoIES F⁵, o qual visa articular diversas ações de cunho ambiental, tanto práticas quanto teóricas, com envolvimento da comunidade.

⁵ Optou-se por não revelar o nome do EcoIES F, pois tornaria direta a associação com a instituição mencionada e a presente tese deseja manter a confidencialidade dos casos estudados.

A gente precisa melhorar ainda mais a nossa relação com a comunidade. (...) a gente tem uma área da saúde dentro da universidade que atende muito a comunidade e é uma área que cresceu bastante devido a pandemia. Mas a questão sustentabilidade o próprio EcoIES F aqui ele é prestação de serviço para comunidade também. Nós temos a licença da FEPAM para receber resíduos da comunidade. Então pessoas físicas, pessoas jurídicas podem entrar em contato com a gente aqui, nós podemos receber esses resíduos que são gerados, né? (...) oferecer isso para comunidade eu acho que é muito bacana, né? Agora eu acho que a gente precisa sim melhorar essa interação com a comunidade. Claro que o EcoIES F ele tem um ano de criação, né? Ele é recente (...) esse serviço pela universidade então (...) a tendência é evoluir bastante, né? (...) Mas eu vejo que tem uma margem bem grande para gente tá divulgando mais, se relacionando mais com a comunidade, abrindo mais as portas (...) durante o ano a gente tem alguns eventos que a gente faz, um deles é na semana do meio ambiente, né? No dia cinco de junho ali a gente fez no ano passado. A gente abriu as portas aqui e toda a comunidade podia trazer todos os seus resíduos, né? E consequentemente conhecer o EcoIES F. Aí a gente fez a distribuição de mudas, recebeu esses resíduos, né? Fez toda essa destinação. (...) foi o primeiro evento que a gente fez e ele foi muito fraco, né? A gente teve pouca, baixa procura, né? Por parte da comunidade. Mas são atividades contínuas que a gente precisa ir realizando para começar a se interessar, né? E conhecer o EcoIES F justamente por ter essa possibilidade de destinar, né? Os seus resíduos, né? E aí quantos resíduos especiais, né? Não os resíduos comuns, né? (...) quando a gente faz, ou participa de qualquer tipo de ranking, eu vejo que o nosso marketing, ele é bem ativo no sentido de fazer as divulgações (...) existe sim essa divulgação por parte da IES F, mas eu acho que ela pode ser um pouco mais intensiva, né? A gente pode ter essa divulgação e essa relação com a comunidade um pouco mais forte, né? (...) Justamente para gente trazer a comunidade mais para dentro do campus. (...) Eu acho que primeiramente é com os alunos, né? Convidando os alunos para conhecer o EcoIES F, as turmas, a universidade divulgando (...) para os seus funcionários, tudo que nós fizemos aqui dentro da universidade e não só resíduos, mas como também com a parte de meio ambiente né? (...) e aí é um ponto que eu acho que a gente acaba pecando é essa pouca divulgação. (...) Em relação a comunidade, ao entorno do que acontece. A universidade ela faz muita coisa. (...) nós tivemos uma reunião com o comitê de responsabilidade social aqui da universidade e eu comentei (...) que a gente precisa ter uma comissão maior de pessoas pensando tudo que é feito. Existem várias ações lá em determinados cursos que são feitos em relação ao curso envolvendo, né? Relacionado com sustentabilidade que porventura eu não vou ficar sabendo (...) então é essa interação entre funcionários, alunos e a comunidade ela precisa ser maior, né? Justamente para que todos espalhem o que é feito e aí a gente entra lá naquela questão que eu comentei logo no início da nossa conversa, né? As pessoas saberem por que elas estão fazendo aquilo, né? E qual a consequência que aquilo pode trazer, né? Então sabendo isso muitas vezes a gente acaba se envolvendo muito mais com a ação, com a atividade e o resultado acaba sendo ainda maior.

A comunicação (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008) é um elemento importante para que os processos como um todo tenham uma lógica de desenvolvimento nos espaços organizacionais, de modo que se há problemas na mesma, o sistema como um todo pode ser afetado, inibindo o avanço da aprendizagem. A partir do relato do entrevistado supracitado, fica evidente que a IES F está criando um olhar mais consistente perante o quesito ambiental e almeja articulação deste com a comunidade, mas a comunicação revela-se um problema que inibe a

abrangência. Diante disso, Mônica (Reitora) e Joey (Coordenador da Gestão Ambiental) fizeram apontamentos que reforçam a percepção de melhoria interna e externa da comunicação, uma vez que de nada adianta existirem ações se estas não são de conhecimento dos envolvidos.

Em adicional, um ponto que dificulta a comunicação é a rotatividade de pessoal, uma vez que a IES F preza pelo treinamento contínuo dos colaboradores perante as questões ambientais, o que acarreta processos repetitivos em alguns setores devido a inserção de pessoas, bem como salientado por Joey (Coordenador da Gestão Ambiental):

a gente estabelece uma rotina de treinamentos justamente para questões ambientais, questões de gestão de resíduos (...) e a gente acaba tendo que repeti-los em determinado setor justamente por causa da rotatividade. (...) sempre retomando treinamentos, recomendando orientações, revendo processo (...) isso é fundamental, né? Para que as pessoas o conheçam e saibam o que a gente faz (...) e realmente contribuam com as nossas ações.

Visto isso, a comunicação recebe interferência negativa, mas o movimento positivo de que a informação é renovada aos envolvidos, destacando o interesse na conscientização de todos para que haja um entendimento comum na instituição. Ademais, sob outra perspectiva, a comunicação (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008) está sendo um facilitador de aprendizagem, pois de acordo com Joey (Coordenador da Gestão Ambiental), há uma orientação pelo campus sobre como devem ser descartados os resíduos, ou seja, a IES F espera esse retorno consciente enquanto uma resposta as informações que transmitiu. “Precisa ter uma identificação visual de coletores, (...) das lixeiras, (...) do descarte de resíduos adequados, né? Para que essa informação ela seja mais objetiva, (...) intuitiva, né? Para que o aluno no dia a dia se leve a descartar de forma correta o resíduo”.

Neste sentido, a IES F reflete como ponto chave conscientizar seus alunos perante a relevância de tais questões, dado que “é o aluno que vive na nossa comunidade aqui, né? Então (...) dando esses bons exemplos eles acabam repercutindo aqui na nossa região, na nossa comunidade”. Assim, a comunicação interna e externa retrata um espaço que precisa de melhorias, mas um ponto que se demonstra importante para a gestão, no sentido de que seja eficaz e produza uma visão comum de como agir, sendo para o aluno, o professor, o colaborador e a comunidade em geral.

Um ponto evidenciado na IES F é a sua visão holística (CALDEIRA; GODOY, 2011), que revela aspectos de uma preocupação com a sustentabilidade que de fato seja

ampla, considerando seu papel social, especialmente a característica comunitária, o que foi ressaltado pelos entrevistados. Um trecho que evidencia tal argumento é exposto por Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação):

a gente tem bem clara essa dimensão mais ampla do que seja sustentabilidade que não só a dimensão ambiental, né? O social e o econômico também presente. (...) o nosso grande norte é ir ao encontro da expansão contínua da qualidade de vida das pessoas e transformar a sociedade. Seja por meio da formação de profissionais nas várias áreas do conhecimento, seja por meio dos processos de intervenção junto à comunidade, né? (...) há um conjunto de projetos de ações extensionistas que buscam atender, né? Algumas demandas da região, (...) não se é assistencialista, né? A gente procura levar conhecimento, procura aproximar os nossos alunos dessas realidades, porque é onde eles vão trabalhar amanhã, depois. é um processo simbiótico, né? Nós nos beneficiamos e a comunidade se beneficia. (...) boa parte dessa população que a gente atende está numa condição desfavorável. Então colocar os nossos alunos com eles também é promover um aprendizado. É também promover para além do técnico científico aquilo que também está na nossa missão, né? Lado humanístico, um lado de conseguir fazer a leitura da sociedade e perceber que há necessidade de intervenção, que há necessidade de transformação, que há uma grande desigualdade e que nós precisamos brigar para reduzir essa desigualdade. (...) uma universidade é muito mais do que ensinar teoria de administração, é muito mais que fazer cirurgia, do que ensinar gramática, (...) é nos tornar efetivamente cômicos de uma realidade de uma sociedade na qual nós estamos inseridos e sendo privilegiados, temos o dever de pelo menos, né, nos pautar nessas discussões, já que por vezes não conseguimos transformá-las.

A fala do entrevistado demonstra uma visão que almeja crescimento da IES F e da comunidade que a cerca, o que reforça a relevância da construção de uma visão holística em prol de facilitar a aprendizagem organizacional. Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) mencionou que a IES deve trazer a pauta tais temáticas, manifestando seu posicionamento e reconhecendo exemplos claros de que é preciso transformar, tal como exposto na Agenda 2030. Assim, o alcance da sustentabilidade não deve ser uma espera de ações governamentais, mas um movimento de diversos atores, em que as instituições são parte importante desse processo. Tal contexto é reforçado na fala de Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino):

Há uma relação bem umbilical assim entre IES F e região. Claro que hoje nos últimos anos muito mais fortalecido com a administração pública de Lajeado que é o município onde nós estamos. Mas há uma preocupação, há convênios, né? Com os outros trinta e cinco, trinta e seis municípios do Vale do Taquari, né? Então sim, é um andar conjunto, mas a gente tem que sempre se lembrar disso até na tomada de decisões (...) onde vamos investir o recurso, que cursos vamos abrir, que cursos nós vamos manter... apesar de daqui a pouco não estar dando retorno financeiro que a gente gostaria, mas o compromisso comunitário nos diz, olha, mantenha, né? Porque há um retorno para comunidade com o qual a gente se compromete historicamente.

Além disso, tanto a entrevistada supracitada quanto Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação), Mônica (Reitora) e Joey (Coordenador da Gestão Ambiental) fizeram ponderações sobre ações e um plano orientado à aspectos ambientais, sociais e econômicos que fazem parte do planejamento institucional, sendo propostas que pretendem criar a ideia de uma cultura diferenciada perante a sustentabilidade. Foram relatados, por exemplo, a política de diversidade desenvolvida na IES F, as formas de reaproveitamento de água, o uso da energia solar e a minimização de custos por parte dos professores. Dentro disso, um aspecto relevante foi destacado por Mônica (Reitora):

mudamos metodologicamente todos os nossos cursos, estamos trabalhando numa nova metodologia a partir desse ano, mudamos dez cursos no ano passado para o piloto e agora a gente mudou todos. Todos eles a gente não trabalha mais com disciplina, a gente trabalha com seminários e ateliês, e a ideia do ateliê é a mão na massa mesmo, aquilo que eu te falei de trazer problemas reais para dentro da sala de aula para os alunos solucionar. Então (...) falar em sustentabilidades para eu ficar sentado, isso não vai acontecer, tu tem que acompanhar o mercado em todos os sentidos, tanto nos movimentos sociais, o nosso estudante mudou, nós estamos trabalhando com pessoas de um nível de criticidade muito maior. Então, você tem que acompanhar os movimentos sociais, você tem que acompanhar a economia, né? Você tem que acompanhar esses movimentos ambientais, né? De como que a gente está fazendo com o nosso ambiente, o que que foi essa pandemia? (...) tem que estar acompanhando esses movimentos todos e trabalhando para diminuir esses impactos, né? Resolver estes problemas propriamente ditos. (...) não é um mérito de uma pessoa, né? Eu cheguei aqui agora, (...) é histórico da nossa instituição, né? É realmente isso está no nosso DNA.

Perante isso, observa-se uma visão abrangente por parte da instituição, a qual inclusive reconhece que é uma construção que se originou em outras gestões. Corroborando a este cenário, Joey (Coordenador da Gestão Ambiental) mencionou que foi criado na IES F um Comitê de Responsabilidade Social, o qual busca tratar da sustentabilidade como um todo:

Nós temos aqui na IES B uma política de responsabilidade social que ela foi elaborada pelo Comitê de Responsabilidade Social. São a diversos integrantes, diversas áreas distintas da universidade, né? Eu faço parte pela questão da gestão ambiental do campus, mas nós temos pessoas do RH⁶, nós temos pessoas da reitoria, nós temos funcionários da área do ensino. É um comitê que envolve cerca de dez pessoas, né? E essas pessoas cada um trazendo (...) experiências e ensinamentos de diversas áreas, né? E a gente (...) tem um calendário de reuniões que é uma reunião por mês (...) discutindo diversos aspectos (...) da responsabilidade social mesmo, né? Desde inclusão social, questão de sustentabilidade, a própria política de responsabilidade social, mas nosso balanço social, com todas as ações que a IES F acaba desenvolvendo,

⁶ Sigla usada para se referir a Recursos Humanos.

(...) para fazer essas discussões e até para levar novas ideias, né? Agora eu lembrei da última reunião, que foi a reunião que a reitora participou. Uma das questões que ela nos deixou (...) foi justamente (...) como a gente faz o aluno estar ciente de tudo que acontece aqui dentro, como a gente faz a comunidade ficar sabendo de tudo isso. E como a gente pode dar mais visibilidade para as nossas ações. E aí não é só uma questão de responsabilidade social voltada para sustentabilidade. E sim todas elas, né? Que seja as de inclusão social, problema de sustentabilidade, né? (...) Então, quanto mais pessoas envolvidas, engajadas, a gente consegue dar maiores detalhes, maiores informações e o comitê tem essa intenção, né? De juntar todas as informações, né? Propor melhorias, propor ações específicas (...) em determinadas áreas, né? Justamente para fazer com que a universidade ela venha desenvolver cada vez mais ações sociais, né? Envolvam toda a comunidade acadêmica, mas toda a comunidade aqui do Vale do Taquari também.

A IES F demonstra interesse que as pautas sejam discutidas e de conhecimento dos envolvidos, de modo que há um movimento positivo de criação de sustentabilidade na instituição que parte da gestão, sendo este um ponto que pode contribuir com a aprendizagem organizacional, sendo reflexo da visão holística (CALDEIRA; GODOY, 2011). Vale destacar que em seu PDI (2017 – 2021) o contexto evidenciado é apresentado e dividido entre pautas ambientais, de cultura, de desenvolvimento econômico e regional, de direitos humanos e justiça, de diversidade e etnia, de esporte, de inclusão, acessibilidade e solidariedade, de inovação e empreendedorismo, de saúde, entre outras ações. Em complemento a essa ideia, evidenciou-se uma postura de reorientação de comportamento (LEITE; DE AQUINO, 2009), pois como em qualquer espaço permeado por pessoas, existem discordâncias de pensamentos e isso é transformado ao longo do tempo, a partir de uma base sólida que conduz a um pensamento comum, gerando aprendizagem organizacional.

Segundo Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino), ações simples são importantes, tal como o uso de caneca em contraponto ao copo plástico. Entretanto, é preciso mais do que isso, pois essas práticas foram o passo inicial e atualmente a ideia é pensar no que é possível fazer diferente, porque “a gente teve que corrigir rotas, né? Porque não é tão simples, não é mais do mesmo”. Em concordância a isso, Mônica (Reitora) ressaltou sobre a necessidade de esforço para conscientizar a comunidade acadêmica da relevância da política de diversidade na IES F, pois em um primeiro momento houve uma falta de entendimento da mesma:

A própria criação da diretoria de desenvolvimento de pessoas tinha um foco muito grande de desenvolvimento das pessoas internamente, isso também entra no fator social, ou seja, toda a questão da conscientização também das pessoas em relação a diversidade né? A importância da pluralidade, né? Que é um dos nossos princípios. Então nós fizemos um trabalho muito forte de preparação

do nosso público interno, né? Para lidar com a diversidade, para contribuir com as ações sociais visando a melhoria das comunidades (...) ação social somente não resolve os problemas, a gente precisa de fato resolver os problemas da sociedade para que a gente possa dizer que é responsável socialmente.

Em adicional, Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) comentou sobre um caso ocorrido logo que a política de diversidade foi implantada na instituição, período em que ainda havia uma movimentação em busca da importância da inclusão. Neste contexto, houve uma troca de e-mails preconceituosos de dois colaboradores frente a um terceiro, devido sua opção sexual. O ocorrido caracterizou uma situação bem delicada, e considerando a política que a IES F está baseando-se, foi preciso demitir os colaboradores que foram contra a base institucional: “porque tu tem uma política de inclusão, de aceitação da diversidade, quando alguém vem de encontro a isso é preciso criar o exemplo, isso não será tolerado, a intolerância, tá? Então essa nossa necessidade sustentável nas suas diferentes dimensões, perspectivas”.

Tal argumento reforça a ideia de reorientação de comportamento que a IES F tem desenvolvido, no sentido de criar um espaço diferenciado que seja conduzido por todos, sendo algo institucionalizado. Apesar disso, é evidente a dificuldade dessa construção, especialmente quando a pauta são temas complexos, assim como a política de diversidade. Em adicional, percebe-se o destaque da liderança (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; SADLER, 2001) enquanto meio para conduzir a base sustentável que se busca criar na instituição, a qual reflete-se positiva para a aprendizagem organizacional.

Dito isso, a base da gestão entende que “tem que ter sustentabilidade financeira (...), mas também (...) inserção comunitária, (...) diálogo (...) as pautas identitárias também tem que estar à vista. Então é uma equação. Os recursos são finitos (...) a gente tem (...) que tomar decisões difíceis” (Trecho extraído da entrevista com Rachel - Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino). Corroborando ao exposto, Mônica (Reitora) relatou sobre a dificuldade financeira da IES, a qual está sendo equilibrada com ações diferenciadas:

Então nós começamos a buscar fontes alternativas de receita dentro do fator econômico, tá? E hoje nós temos muito forte aqui um laboratório de análises de alimentos, (...) que é prestação de serviço. Ele faz análise de leite, análise de água, análise solo, ele faz análises para as empresas, ele vende serviço. Nós temos também o Saúde IES F, que é prestação de serviço na área da saúde e aí a gente tem um laboratório de análises clínicas, a gente tem prestação de serviço também de contratação de pessoal para prefeituras, tá? E isso também está crescendo muito, a gente assumiu a unidade de pronto atendimento aqui da cidade, (...) estamos assumindo a unidade de pronto atendimento de Teutônia, de Venâncio e isso começou a dar um volume muito grande de

trabalho e fez com que de certa forma o olhar da instituição tivesse que ser para muitas coisas além da universidade, além da educação. Como uma fonte de subsistência também. E aí então, o que nós fizemos (...) hoje, eu, reitora, me dedico à universidade, ao ensino, à pesquisa e à extensão. Tem um outro diretor que cuida do Saúde IES F, aí não é reitor, né? Porque é uma outra dinâmica, tem um diretor (...) que cuida dessa prestação de serviço na área da saúde e tem um diretor que cuida da prestação de serviço na área de laboratório de análises de alimentos, tá? E o presidente da mantenedora, então, que é o nosso antigo reitor, ele olha ao todo, né, uma vez que cada um tem o seu negócio. Eu tenho autonomia, eu toco a universidade, mas eu não preciso me preocupar com essas outras coisas. Então, foi esse o objetivo para que a gente não descuidasse de nenhuma ponta, vamos dizer assim, né? Porque isso também é um fator fundamental para sustentabilidade. O nosso estudante ele tem que se sentir acolhido, assim como o cliente lá do mini análise tem que se sentir acolhido. Claro que a universidade é um negócio principal. Aqui nós somos os responsáveis (...) por oitenta por cento do faturamento da fundação como um todo. Esse aqui é o negócio principal. Ele nunca vai deixar de ser o negócio principal. (...), mas a ideia de ter receita de outros negócios é justamente para manter a universidade. Eu tenho cursos hoje, principalmente na área das licenciaturas que são deficitários, porque a procura é muito baixa. Então, a gente precisa ter fonte de renda.

Apoiado ao exposto, há uma preocupação por parte da gestão com o direcionamento tanto econômico quanto social e ambiental da instituição, em que se destaca o papel importante da liderança em promover espaços de aprendizagem (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; SADLER, 2001). Destarte, assim como verificado na literatura, a liderança é um importante facilitador de aprendizagem, no sentido de promover espaço para o desenvolvimento de um olhar diferenciado, bem como evidenciado na IES F. Em adicional, identificou-se que a estrutura organizacional (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009) é outro elemento que facilita a aprendizagem na instituição, a qual está organizada da seguinte forma (Quadro 36):

Quadro 36 – Estrutura do organograma da IES F

REITORIA		
<ul style="list-style-type: none"> • Assessorias • CPA • Comitê de Responsabilidade Social • Avaliação e regulação • Chefia de gabinete • Escritório de Relações Internacionais • Planejamento • Tecno • Universo 	<ul style="list-style-type: none"> • Proen <ul style="list-style-type: none"> - Núcleo de Acessibilidade e inclusão; - PIBID/Residência pedagógica; - Biblioteca; - EAD; - Extensão acadêmica; - Cursos de graduação; - Laboratórios de ensino; - NAP; - Núcleo de articulação acadêmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Propesq <ul style="list-style-type: none"> - CEUA/CBIO/COEP - PIBIC/PIBITI - Complexo esportivo; - Editora; - ERM; - <i>Lato sensu</i>; - Museu de ciências; - NITT; - Pesquisa; - <i>Stricto sensu</i>.

	- SAA; - SAA – Ciências médicas; - Secretaria geral.	
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Percebe-se que a instituição é desenvolvida por uma organização mais enxuta, que pode contribuir com um fluxo mais rápido dos processos. Um excerto que coaduna com isso é constatado na fala de Mônica (Reitora), a qual comenta sobre o planejamento institucional ser baseado no *Balanced scorecard*, de modo que há uma divisão do que será feito de modo crítico em um primeiro momento, para posteriormente ser analisado por outro grupo, a fim de que sejam delimitados objetivos e metas, o que é controlado ao longo do tempo. Assim, a estrutura revela-se um facilitador de aprendizagem quando organizada de modo a ser participativa e flexível (DORO, 2022; FIOL; LYLES, 1985; LEITE; DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; PHAM; SWIERCZEK, 2006).

Ademais, Joey (Coordenador da Gestão Ambiental) frisou que devido a IES F caracterizar-se como privada, sua estrutura facilita até mesmo nos investimentos que entendem como prioritários, tal como o exemplo da EcoIES F: “a gente consegue com (...) as mensalidades fazer investimentos naquelas necessidades que (...) prezamos, né? (...) a gente já tinha outros espaços, mas eles não eram os mais adequados (...) então com um investimento a gente formou uma central de resíduos”. Isto posto, a instituição demonstra que sua estrutura é uma fonte para criar melhorias dado que possui maior autonomia para decisões e investimentos. Diante do exposto é apresentado o Quadro 37, que elucida os principais facilitadores e inibidores perante a aprendizagem organizacional na instituição F.

Quadro 37 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES F

(continua)

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação: há muitas ações em busca de transformar o espaço institucional em um discurso comum. • Visão holística: percebe-se uma busca pela sustentabilidade de modo amplo, considerando que a base emerge da gestão. • Reorientação de comportamento: há esforço em desenvolver ações mais consistes de sustentabilidade, indo além do comum, bem como um espaço que conscientize os envolvidos perante a relevância da causa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio defensivo: apesar de existir esforço da gestão perante o entendimento da sustentabilidade, para alguns colaboradores este é limitado, com maior ênfase ao quesito ambiental, social ou econômico. • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos: existem divergências de interesses, especialmente quando estes envolvem questões financeiras, carecendo de uma maior conscientização da base institucional.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 37 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES F

(continuação)

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Liderança: conduz para um desenvolvimento diferenciado da instituição em prol de se tornar sustentável. • Estrutura organizacional: demonstra-se enxuta e com maior autonomia devido ser uma instituição privada, o que facilita o desenvolvimento das ações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deteção e correção de erros: precisam melhorar em alguns quesitos, como a análise de permanência de alguns cursos e a maior amplitude da política de diversidade. • Comunicação: são percebidas falhas interna e externamente, as quais estão sendo resolvidas.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Perante a conjuntura discutida, traz-se à tona o contexto da gestão sustentável consubstanciada por Cebrián (2016, 2020) no caso da IES F. Dito isso, analisa-se o Modelo I3E, em busca de evidenciar se a gestão da instituição pode ser entendida como sustentável. Relativo ao elemento informar, percebe-se um movimento de ajustes perante a comunicação, de modo que tanto interna quanto externamente possui fragilidades que estão sendo reparadas. Outro ponto é o treinamento institucional, o qual é baseado nas políticas e práticas da instituição, sendo um fator importante para conduzir a uma visão comum, o que é também exposto no PDI (2017 – 2021). Ainda, a gestão vem buscando envolver todos os professores, colaboradores e alunos em prol de um entendimento comum de sustentabilidade e o papel de cada indivíduo, o que está em construção:

Um professor da engenharia mecânica, sugeriu um trabalho de sala de aula para os alunos que era projetar um carrinho para os catadores que fosse ergonomicamente favorável, que requeresse o mínimo o menor esforço do ser humano (...). Bom, foi motivo de chacota nas redes, né? *Curso de engenharia mecânica fazendo carrinho para catador, isso aí eles compram pronto.* Não, não era produzir um carrinho para catadores, era facilitar a vida dos catadores. E aí nós temos uma associação para quem se resolveu então fazer a doação do trabalho final. E aí o presidente me diz assim, *olha professor, muito obrigado, nós somos muito agradecidos, né? Mas eu queria te fazer um pedido, tem como vocês fazer um trabalho para que a sociedade nos veja não como aqueles que atrapalham o trânsito, mas como pessoas que ajudam a manter a cidade limpa?* E aí a nossa TV entrou e fez toda uma série como se fosse um documentário mostrando o dia a dia dos catadores e da contribuição deles. (...) quando eu olho assim as várias ações, não como programas, não como projetos, mas às vezes ações individuais de colegas docentes, né? (...) a fisioterapia, por exemplo, né? (...) que é trabalhar a psicomotricidade. Então nós recebemos aqui as crianças que têm dificuldades motoras de diferentes níveis (...) tu vê, por vezes, assim os alunos estão aprendendo, essas crianças são matéria prima. Não, não, não, elas são pessoas que ensinam os nossos alunos (...) os alunos aprenderem as técnicas sim, mas elas ensinam afeto, carinho (Trecho extraído da entrevista com Pietro - Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação).

O trecho demonstra exemplos positivos de transformação dos indivíduos indo além do ensino para construir tanto profissionais quanto pessoas mais conscientes do seu papel social. Sob este *lócus*, Cebrián (2016, 2020) argumenta que o elemento informar do Modelo I3E envolve práticas consistentes que ultrapassem o discurso, bem como o treinamento a colaboradores e a busca institucional de tornar claro quais são os pressupostos que norteiam instituição, tal como evidenciado no caso da IES F.

Perante o aspecto de engajamento (CEBRIÁN, 2016), há uma liderança que está conduzindo a instituição a um olhar mais condizente com uma base sustentável a partir da participação e reforma dos currículos. Conforme apontado anteriormente, a IES F passou a trabalhar com seminários e ateliês no sentido de transformar o ensino em um espaço mais atrativo, crítico e voltado para as demandas do mercado de trabalho. Tal mudança condiz com os objetivos estratégicos da instituição expostos em seu PDI (2017 – 2021), dado que visam formar egressos com competências tanto da sua área específica quanto envolvidos com pauta sociais e interculturais, ancorando-se no compromisso da responsabilidade pública. Além disso, para Mônica (Reitora), a participação é relevante para o desenvolvimento da instituição:

Eu passo a maior parte do meu tempo escutando. Eu vou até as salas de aula, eu tenho feito palestras para os estudantes das mais diferentes áreas, tá? Então, eu não estou dando aula, mas eu chego aqui tem semanas que eu tenho três noites que eu estou em sala de aula, se eu não estou viajando, eu vou falar com os estudantes, eu tenho feito um trabalho de desenvolvimento de lideranças com os diretórios acadêmicos, eu mesma porque eu trabalho em formação de líderes.

A partir do excerto, fica evidente o papel que a liderança vem desenvolvendo, o que corrobora com o relato de Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino), que retrata a complexidade de engajar os professores, alunos e colaboradores, mas alega que o planejamento estratégico abarca uma metodologia que é baseada em “diversos setores da casa (...), tanto acadêmicos quanto técnico administrativos e a ideia de, a partir daí, conseguir um engajamento maior nas ações que forem sendo realizadas”. Dito isso, há congruência com os argumentos de Cebrián (2016), que menciona a necessidade de um espaço em que haja abertura para opiniões, orientando os envolvidos para um caminho mais sustentável.

Ressalta-se que o quesito qualificar trata tanto da criação de um comitê de sustentabilidade quanto de parcerias que promovam experiências diferenciadas promovendo um desenvolvimento mais sustentável (CEBRIÁN, 2016). Analisando tal

contexto na IES F, observou-se que há um comitê de responsabilidade social que condiz com a sustentabilidade e reforça a necessidade de políticas ambientais, sociais e econômicas a partir deste, bem como a existência de parcerias, como o exemplo salientado por Joey (Coordenador da Gestão Ambiental):

Então, tem uma escola que está utilizando salas da IES F aqui no turno da manhã e a gente já tem toda uma programação para esse ano. Nas primeiras aulas que eles vão ter nas disciplinas de química e física (...) eles vão vir até aqui e a gente vai fazer práticas aqui, né? A gente vai estar recebendo resíduos, a gente vai estar fazendo atividades de triagem de resíduos para eles saberem o que é reciclável o que é rejeito (...) quais são os processos que vão acontecer depois que eles descartarem o resíduo lá dentro, lá na sala de aula, né? Como é que chega para nós, né? Qual o percentual desses resíduos gerados no campus e como fazer a destinação adequada disso. Então cada vez mais que a gente demonstrar essas ações do que a gente faz né? Acaba conscientizando, né? E quanto mais jovens até melhor, né? Porque daí eles já acabam já levando para suas casas, fazer em casa e a gente acaba criando, né? Pessoas um pouco mais responsáveis com aquilo que eles estão gerando no dia a dia, né? (...) no momento que eles vêm para cá eles conseguem entender um pouquinho melhor o que que é o reciclável, o quanto daquele resíduo a gente consegue destinar e esse produto ele acaba retornando, né? Ele vai ser uma nova matéria-prima, vai acabar retornando como um novo produto (...) diminuindo aqueles volumes que a gente acaba destinando muitas vezes para o aterro sanitário do município (...) nós temos uma cooperativa que atua aqui com a gente (...). Temos um espaço que é exclusivo para o resíduo comum, para receber os sacos azuis e do reciclável e do rejeito saco preto. Nesse mesmo ambiente a gente tem essa cooperativa que abre todos os sacos azuis, né? Tria todo esse resíduo que vai ser descartado no saco azuis (...) quase como se fosse um aterro sanitário que tem as esteiras, né? (...) isso faz com que a gente tenha um aproveitamento do material do reciclável muito maior do que se a gente tivesse deixado ali misturado ou destinado no caminhão da coleta pública.

Concernente ao excerto, a IES F demonstra preocupar-se com o reflexo de sustentabilidade que está proporcionando, com interesse de que o mesmo seja amplo e não restrito a um ponto específico. Ademais, o elemento empoderar (CEBRIÁN, 2016), foi identificado na fala de Mônica (Reitora), o qual visa envolver as pessoas nos processos e decisões, isto é: “comunicando, elas têm que saber as coisas que estão acontecendo”. Fortalecendo tal fragmento, Joey (Coordenador da Gestão Ambiental) revelou sobre as reuniões do Comitê de Responsabilidade Social:

Para nossa surpresa a nossa atual reitora (...) participou das últimas reuniões. Então foi bem interessante assim que a autoridade máxima da área do ensino está presente na reunião do Comitê de Responsabilidade Social. (...) a gente tem um acesso muito agradável assim com a professora Mônica e o dia a dia assim a gente consegue levar (...) alguns temas que são relevantes. (...) e daqui a pouco se a gente não tivesse essa abertura e essa participação dela a gente teria muito mais dificuldade de fazer com que as ações elas ocorressem, né? Então é bem bacana que a gente consegue juntar pessoas em diferentes áreas, consegue nos auxiliar, né? E ainda mais com a aprovação, digamos assim, da

alta direção, né? Como se a gente tivesse uma grande empresa, né? A participação dela é bem importante para estar cada vez mais assim, ter corpo, as nossas ações, né? E fazer com que a gente realmente consiga colocar em prática ou pelo menos a gente consiga levar essas ideias adiante, né? Daqui a pouco é uma coisa que a própria reitora, ela não vai conseguir definir ali, naquele momento, né? E concordar com a ação naquele momento, mas a gente consegue levar essas atividades, ações que a gente pretende fazer e elas acabam ganhando mais corpo e, conseqüentemente, a gente consegue colocar em prática de forma muito mais rápida.

Existe uma colaboração interdisciplinar e a gestão se demonstra engajada e promove um espaço de empoderamento aos envolvidos. Mônica (Reitora) mencionou que em relação aos investimentos, a IES F devido ser privada consegue realocar com maior liberdade suas escolhas financeiras, a qual tem investido, por exemplo, em um parque tecnológico:

Todo esse investimento que a gente faz na instituição, a conscientização dos nossos estudantes e dando estrutura para eles montarem seus negócios. Nós temos um parque tecnológico aqui. E o nosso parque, o foco do parque é ambiente, tá? Então a questão do meio ambiente, saúde e alimentos. Esses são os três focos de pesquisa do nosso parque. Então o meio ambiente está o tempo inteiro, né? Por isso a questão da sustentabilidade. Mas também a área da saúde e a área de alimentos, né? São o foco das nossas pesquisas.

Dito isso, dentro das possibilidades, considerando também a sustentabilidade financeira da instituição, há um movimento positivo perante a sustentabilidade na IES F, que é realçado pela estrutura do EcoIES F e do parque tecnológico. Sendo assim, bem como Cebrián (2016) argumenta, o empoderamento pauta-se em práticas condizentes com um olhar que incorpore a sustentabilidade, instigando os envolvidos e promovendo projetos diferenciados. Isto posto, a IES F possui características que a conduzem para uma gestão sustentável, a qual ainda está em processo de desenvolvimento. Logo, no Quadro 38 destaca-se uma síntese dos elementos identificados a partir do Modelo I3E no contexto da IES F.

Quadro 38 – Modelo I3E na IES F

(continua)

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação: existe um movimento para otimizar a comunicação, contudo, ela é eficaz em alguns pontos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional: a liderança conduz a um espaço mais sustentável.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 38 – Modelo I3E na IES F

(continuação)

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Construir consciência: há projetos e abertura institucional para quebrar tabus, no sentido de transformar a consciência dos envolvidos. • Desenvolvimento profissional: existem treinamentos que são realizados em prol de se ter uma base comum na IES F. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo participativo: há abertura para a participação de professores, colaboradores e alunos, os quais se sentem mais próximos dos processos.
QUALIFICAR	EMPODERAR
<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular: houve uma ruptura significativa nos currículos, de modo que se transformaram em seminários e ateliês. • Centros e posições de sustentabilidade: desenvolveram um Comitê de Responsabilidade Social que trata da sustentabilidade de modo amplo, ainda que o nome não o mencione diretamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos: há um esforço em dispender recursos tanto para o quesito ambiental, quanto social e econômico. • Colaboração interdisciplinar: a gestão propicia o empoderamento dos envolvidos, fazendo com que haja maior liberdade e autonomia pela busca da sustentabilidade.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Destarte, a IES F elucida um cenário condizente com uma gestão sustentável perante a base do Modelo I3E proposto por Cebrián (2016, 2020). É importante salientar que o mesmo está em construção, carecendo de melhorias em alguns pontos, mas sua base evidencia um reflexo positivo. Em adicional a isso, refletindo sobre a EPS, identificou-se que em relação ao ensino ocorreu não apenas a reforma curricular, mas o desenvolvimento de novos cursos, os quais não são em nível de graduação, mas “de extensão, mais rápidos para formar assim mão de obra emergente, né? E a gente tá fazendo experimentos, justamente para que a gente possa se manter sustentável mesmo num mundo que talvez (...) o diploma não seja mais tão importante” (Trecho extraído da entrevista com Mônica – Reitora). A entrevistada supracitada relatou ainda que os seminários e ateliês estão evoluindo cada vez mais e que os alunos:

estão abrindo empresa, eles estão abrindo negócio, eles estão desenvolvendo projetos, né? A gente fez a constituição de um lar de idosos, que é um que eu me lembro que eu fui assistir, onde estava lá o pessoal da contabilidade, onde estava o pessoal da administração, onde estava o pessoal da enfermagem, da psicologia, porque era um serviço completo para o idoso que vai ser aberto agora aqui perto da instituição. Então, (...) saber que tu apresentou um projeto que foi aprovado, sabe? Que vai ser colocado em prática, é muito diferente.

Haja vista, bem como defendido por Sonetti, Brown e Naboni (2019) e Weinberg et al. (2020), normalmente o ensino é tratado em seus fragmentos, com foco em sua área específica, o que não promove uma interação maior de modo que os alunos consigam

perceber as interlocuções existentes. De acordo com o fragmento anterior, é possível visualizar um cenário diferente na IES F, a qual visa aproximar diferentes áreas a partir do ensino, criando projetos robustos.

Perante o escopo da pesquisa, foi pontuado por Mônica (Reitora) que tem foco no meio ambiente, saúde e alimentos, o que vai ao encontro do parque tecnológico. Sobre isso, Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) completou que o interesse reside que tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão, para que haja “impacto ambiental, social, econômico e tecnológico”. Vale ressaltar a relevância de que a EPS vise desenvolver sujeitos mais conscientes da pauta da sustentabilidade, que pretendam construir espaços diferenciados e percebam seu papel de mudança (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017; MICHEL, 2020a), o que a IES F reflete estar fomentando.

Finalmente, relacionado à extensão, Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) comentou sobre um projeto que a IES F desenvolve em um bairro da cidade há cerca de dezessete anos: “eu me recordo assim de ir para lá, né? Ver aquelas crianças, o pessoal da pedagogia ajudando, né? Ver o pessoal da área da saúde dando assistência aos idosos, principalmente o público da fisioterapia, da educação física”. Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) mencionou o mesmo projeto e adicionou que “as questões sociais assim eu vejo muito atendidas (...) pelos projetos de extensão né? A extensão acadêmica que hoje está curricularizada, né? Os cursos de graduação então, nem dá mais para separar a extensão e ensino”.

Logo, tal como assinalam Radinger-Peer e Pflitsch (2017), a extensão precisa desenvolver uma articulação entre a comunidade e a instituição, criando alternativas e relacionamentos duradouros que gerem impacto positivo. Evidencia-se que a IES F demonstra estar avançando na EPS, refletindo um cenário positivo perante seu papel enquanto comunitária e o que anseia retribuir a sociedade. Na subseção 4.2.4 é discorrido sobre o processo de aprendizagem percorrido pela IES F.

4.1.7 Gestão sustentável? Facilitadores e Inibidores da aprendizagem na IES G

A IES G possui uma orientação diferenciada das demais instituições, uma vez que se trata de uma sociedade anônima de capital fechado, a qual possui um viés empresarial. Contudo, isso não impossibilita sua concretização para uma construção sustentável, dado que a sociedade da qual faz parte é a mesma em que estão situadas as instituições públicas

e privadas. Frente a isso, sua missão, visão, valores e princípios estão expostos em seu PDI (2018-2022), e defendem os seguintes pontos base:

Missão: Proporcionarmos ambientes de conhecimento para desenvolver e conectar pessoas que transformam realidades.

Visão: Sermos reconhecidos pela excelência acadêmica e vinculados às oportunidades e às necessidades da sociedade.

Valores: A Universidade opera com base em um conjunto de valores que devem ser compartilhados e disseminados. Para tanto, defende que é compromisso de todos os seus colaboradores agir em razão dos valores propostos pela Instituição, sendo eles: **Ética:** Conjunto de valores e comportamentos que norteiam boas práticas que possam ser defendidas publicamente e que sejam válidas para si e para os outros. **Inovação:** Pensar soluções novas e colocá-las em prática, gerando valor, resultados positivos e melhorias perceptíveis. **Empreendedorismo:** Capacidade de identificar e criar oportunidades que agregam valor e transformam realidades individuais e coletivas. **Meritocracia:** Reconhecimento e valorização dos esforços individuais e/ou coletivos de acordo com os resultados e desenvolvimento obtidos. **Sustentabilidade:** Atitudes que sustentem o desenvolvimento ecologicamente correto, economicamente viável e socialmente justo. **Transparência:** Comunicação clara, objetiva e autêntica de como chegamos até aqui, do que somos e do que queremos ser.

Com base nos pressupostos elencados, a IES G almeja concretizar um espaço de qualidade que seja sustentável, possuindo uma base robusta no sentido tanto interno quando se refere a meritocracia, quanto externo quando destaca a sustentabilidade. Diante disso, Sandro (Presidente) entende que a instituição “precisa competir no mercado, mas ela precisa interagir permanentemente com o território onde ela está inserida para melhorar esse território, porque na medida que esse território melhora, ela também vai ter uma condição de prosperar no futuro”. Assim, o entrevistado supracitado argumenta que “nós vamos brigar para ter a melhor organização possível internamente, mas nós precisamos positivamente interagir com a comunidade ajudando essa comunidade a se desenvolver, no sentido mais amplo”.

Frente a isso, é válido pontuar a reflexão de Munasinghe (2002, 2019), perante a sustentabilidade e seus vieses ambiental, social e econômico, os quais direcionam um desenvolvimento mais sustentável. Para isso, é preciso reagir frente a posturas ambientais negativas, fomentar a educação e a valorização dos profissionais, bem como maximizar o fluxo de renda. Neste sentido, a IES G, ainda tendo seu caráter empresarial, pode visar por um espaço de instituição sustentável como outros espaços similares.

Conforme identificado nas entrevistas, a instituição percebe que talvez a sua principal fragilidade se explica pela falta de entendimento do que é a sustentabilidade de

modo holístico, bem como a dificuldade de engajar e dispendir recursos para tal, dado que, como exposto por Sandro (Presidente):

Diferente de uma comunitária, de uma confessional nós não temos guarda-chuva adicional de proteção, não vai ter uma prefeitura, não vai ter um governo que (...) vai nos doar dinheiro, né? A gente precisa sobreviver com a receita permanente que a instituição gera e ela precisa ser superavitária.

Frente a isso, percebe-se que há um inibidor de aprendizagem relacionado a situação financeira, o qual é entendido por Doro (2022) como facilitador, que no caso da IES G está dificultando seu avanço em investimentos voltados a sustentabilidade em todos os seus vieses por conta da restrição no orçamento. Outro ponto de destaque é a visão do que é a sustentabilidade, o que pode ser evidenciado na fala de Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração):

Eu tenho, eu tenho colegas que (...) dizem, *isso é a nova modinha, né? (...) não vai dar em nada é só uma forma de maquiagem da realidade*. Nós temos que desmudar, né? Com aquele conceito do Marx né? De que a ideologia é um véu, né? Que cobre a realidade dos fatos. E outros acham que seguindo uma terminologia mais weberiana a gente precisa compreender o que está acontecendo e nosso papel é esse, né? De uma forma mais crítica ou menos crítica (...) e tem uma crítica que é sustentabilidade, é muito verde (...) quer dizer, e aí qual é a questão social das empresas? Combate à pobreza ninguém quer fazer, (...) a gente cuida da água, cuida disso, daquilo, e o combate à pobreza? É, porque se a desigualdade que está aí é culpa do modelo econômico. (...) a universidade fez muita extensão trazendo as pessoas para dentro. E a extensão tem que ser usada para levar para fora. Então tem uma diferença grande, uma coisa é fazer extensão tendo uma clínica odontológica, tá? Uma outra coisa é ter extensão, resolver problemas de saúde bucal lá na comunidade.

Fica evidente a disparidade de entendimento da importância da sustentabilidade dentro da instituição, de modo que para alguns professores e colaboradores não passa de *greenwashing*, isto é, nada mais do que uma transmissão errônea de que realmente há uma preocupação sustentável no meio institucional. Isso revela os interesses diferentes entre grupos e indivíduos (CALDEIRA; GODOY, 2011), o que dificulta o avanço da IES G perante a sustentabilidade, pois não é algo em comum interesse ações deste cunho. Além disso, tal contexto contraria os valores da instituição, pois a sustentabilidade é uma de suas bases. Um trecho que retrata a dificuldade de perceber que a sustentabilidade deveria permear toda a IES G é destacado no excerto a seguir:

Esse é um dos temas, né? Chaves aí dos últimos anos em termos de discussão e aplicabilidade para dentro das instituições. Nós temos dentro do PPG⁷ da administração uma linha, né? De pesquisa que é sustentabilidade, sustentabilidade e novos negócios que tem uma estrutura bem significativa. A instituição aqui ela adere também a vários programas né? Que nos levam a ideia da sustentabilidade, a ideia da preservação, né? Do controle do próprio meio ambiente. Inclusive o (...) projeto de carbono zero que é um projeto bem audacioso. (...) então é uma temática assim que nós consideramos bastante por meio dessa linha de pesquisa e por meio das parcerias que nós temos aqui com as empresas (Trecho extraído da entrevista com David – Diretor).

Diante do exposto evidencia-se um entendimento tendencioso de sustentabilidade, não sendo algo de interesse e relevância comum em toda a IES G. Isso demonstra um raciocínio defensivo (LEITE; DE AQUINO, 2008) uma vez que o entendimento é restrito e não se demonstra interesse em compreender todo o seu contexto. Contudo, David (Diretor) ao longo da entrevista destacou algumas ações contrárias à sua fala anterior:

Então nós temos aqui projetos de pesquisa na área não só da administração, mas também das engenharias, na área de resíduos sólidos, por exemplo, é onde o pessoal desenvolveu ali uma forma de aproveitar aquela areia que se usa na indústria metal mecânica. Então essa reciclagem, toda essa parte assim mais de preservação também, (...) reutilização da água, então tem um sistema que o pessoal desenvolveu pra reutilizar a água da indústria, principalmente ali da indústria metal mecânica. Era utilizado duas no máximo três vezes ou a gente reutilizar dez, doze vezes, né? Aplicando ali uma espécie de um filtro de carvão, né? Onde essa água passa a ser reutilizada para indústria. Então são iniciativas assim bem pequenas, vamos dizer assim, mas que fazem a diferença.

Frente a isso, há incompatibilidade nos argumentos, o que leva ao entendimento de que se houvesse uma base coletiva da IES G para a sustentabilidade as ações seriam algo comum, não havendo essa incerteza. Entretanto, de modo geral o entrevistado supracitado admite que as ações da instituição precisam ser melhoradas, destacando que a sustentabilidade está em um nível de perspectiva médio para baixo, pois:

Não estamos nem perto daquilo que deveríamos (...) sendo bem sincero, né? Bem transparente enquanto instituição de ensino, por quê? Porque a demanda é muito grande, né? É um tema que a gente tem que atacar, né? É urgente, né? Então hoje (...) precisamos avançar uma certa velocidade aí para contribuir com a sociedade (Trecho extraído da entrevista com David – Diretor).

Outro ponto que vai ao encontro dessa linha de pensamento é a fala de Sandro (Presidente), que também admite pouco esforço institucional perante questões ambientais, por exemplo, e salienta essa carência:

⁷ Sigla usada para se referir ao programa de pós-graduação.

Eu acho que a gente está bem na questão social e a gente está começando a ter uma preocupação maior com a questão ambiental. A questão ambiental ela sempre foi menor nas preocupações e nas ações, elas receberam menos esforço, menos ação, menos recurso, menos locação de tempo, gente e dinheiro. Para realizar uma formalização aqui do compromisso em relação a emissão de gás carbônico a zerar, né, a emissão, a gente começou a engatinhar nessa área.

Dessa forma, entende-se que um inibidor da aprendizagem na IES G se encontra na liderança (CALDEIRA; GODOY, 2011; LEITE; DE AQUINO, 2008; SADLER, 2001) e na resistência a mudança (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), uma vez que há um forte entendimento do que é correto, o que se torna um inibidor complexo. Verificou-se que a instituição possui uma liderança centrada com foco bem definido e objetivos delimitados, entretanto, isso não reflete diretamente um olhar sustentável, mas sim o interesse por uma permanência no mercado a longo prazo. Isso destaca a necessidade de mudança que é reforçada pela visão direcionada a sustentação econômica da IES G, o que dificulta que novas visões sejam aceitas, o que é também argumento presente no PDI (2018 – 2022).

De acordo com Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração), a instituição não possui um comitê para sustentabilidade e estão trabalhando para entender como implementar o mesmo, em que já identificaram que para realmente mudar o contexto da IES G deverá ser algo envolvendo o valor da instituição, dado que “a primeira barreira é cultural, a gente não tem hoje uma cultura de sustentabilidade”. Tal evidência é percebida também no PDI (2018 – 2022), uma vez que a sustentabilidade é tratada como um dos pontos da responsabilidade social em conjunto, por exemplo, a busca por cidadania e qualidade de vida, de modo que tais elementos perpassam a temática. Ainda, o entrevistado salientou a complexidade deste cenário, explicando a barreira burocrática a ser enfrentada posterior a implementação do comitê:

Segundo, é uma barreira burocrática, que essa é mais difícil, especialmente para as organizações mais estruturadas, porque você vai ter que mudar o currículo, é uma dificuldade gigante. E as vezes precisa mudar pessoas, e é gigante a dificuldade, você tem processos, né? Instituídos. Então a burocracia organizacional ela é realmente difícil, então estou juntando dois elementos, né? Um de caráter mais comportamental e outro mais estrutural, digamos assim para te dar um pouco as duas principais barreiras que nós temos.

Dito isso, os sistemas rigorosos e punitivos (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022) envolvem a IES G, uma vez que é um forte inibidor do processo de aprendizagem, dificultando a transformação para a sustentabilidade. Em adicional,

identificou-se uma preocupação latente no relato tanto de Sandro (Presidente) quanto de Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração), perante a formação oferecida, pois deve ser condizente com a realidade do mercado, abarcando questões de sustentabilidade e maior aproximação com a extensão, propiciando um ensino diferenciado:

A extensão é uma grande porta de abertura da universidade. (...) na minha avaliação pode se relacionar com a empregabilidade. (...) eu sou muito duro nisso, mas nós estamos formando desempregados. E isso exige da universidade, para mim, a lei de estimação da universidade, vai passar de empregabilidade. E as empresas estão buscando currículos que tem expertise em sustentabilidade e que tem esses valores pelo menos introjetados, que são valores importantes, o relacionamento, tem equipes, a lógicas colaborativas, e tudo mais. (...) então afinal de contas nós conseguimos desenvolver pesquisa aplicada aos problemas reais das empresas? Então, esse é o tema. E aí, eu tenho uma sustentabilidade, entra um pouco aí que é medida, a sustentabilidade hoje é um problema percebido, né? E quais elementos culturais a gente precisa transpor para posicionar uma, aí eu vou falar um pouco do meu do posicionamento aqui dentro, né? A escola de negócios, né? Qual é o posicionamento da escola de negócios diante desse cenário. Existe, por exemplo, uma tendência social, né? E existe na minha avaliação um descompasso entre aquilo que as universidades produzem de conhecimento, né? E o quanto as empresas absorvem esse conhecimento (...) a lógica da universidade que ensina, talvez tenha que partir com a ótica universidade que aprende.

O trecho destacado reflete a ideia de uma necessidade de mudança (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), a qual nem sempre é aceita, especialmente se o espaço que precisa ser transformado é conservador, tal como pontuado anteriormente sobre a visão limitada sobre a sustentabilidade. Enquanto facilitador, um exemplo positivo vem sendo implementado por intermédio dos currículos. De acordo com David (Diretor) a instituição busca aproximar os alunos das empresas:

A maior parte das empresas que a gente diz, *a área X lá tá saturada, né? A área das engenharias está saturada*. Tu vai lá na empresa eles estão precisando de gente na área de mecânica, na área de elétrica, na área de todas as áreas, só que o que que a empresa precisa? Alguém que ajude a construir uma solução, né? E não apenas uma mão de obra desqualificada. Então essa aproximação ela ajuda a qualificar e de certa forma apresenta, né, a indústria para o aluno e o aluno para indústria. Então é uma via de duas mãos aí, que tem um complemento bem interessante.

Foi ressaltado pelo entrevistado que as mudanças (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008) tanto foram percebidas pela gestão que teve o anseio de mudar, quanto impostas pelo mercado, pois existia a necessidade de transformação e a IES G precisou se adaptar. Dito isso, observa-se que a mudança, sendo

desenvolvida enquanto um interesse da gestão ou apenas um reflexo de demandas externas, tem sido importante para o crescimento da instituição na qualidade do ensino, proporcionando uma nova visão aos alunos e requerendo maior esforço dos professores:

O ensino superior, se for olhar hoje ele, de certa forma ele está numa crise gigantesca, né? Numa crise de identidade, com falta de referenciais. Então, o que que nós percebemos aí há uns dois anos atrás, que o currículo que nós tínhamos ele não era um currículo que ia ao encontro da necessidade do aluno e do mercado. Então foi aonde que nós fizemos essa reforma de currículo que foi bem significativa. Introduzindo aí os desafios, né? Como disciplinas práticas dentro da indústria ou resolvendo os problemas reais para essas instituições (...) eu vejo assim que a mudança de currículo foi a principal mexida que se deu, porque isso mexe com a cabeça do professor, mexe com a percepção do aluno, mexe com o modelo de ensino e junto com a mudança curricular um treinamento bem significativo na área de metodologias ativas para gente tentar e conseguimos, né? Mudar o modelo mental também (...) dos nossos colaboradores como um todo. Então hoje o nosso aluno ele já não fica satisfeito com aquela aula tradicional, né? Onde o tempo inteiro o professor falando e o aluno escutando, aquela aula maçante (...) ninguém mais aguenta, então o pessoal, os próprios alunos eles já exigem um pouco mais de dinâmica do professor, um pouco mais de preparo, um pouco mais (...) de interação. E essas mudanças é justamente o que nos garantiu assim um lugar né? (...) deu resultado e continua dando e nós continuamos mudando, né? Nosso currículo ele está sempre em constante mudança. Então tem muitas disciplinas que as vezes nós não temos um professor na casa, né? Não tem no quadro aí que seja específico para aquilo, a gente vai para o mercado, né? Busca essa pessoa, ele desenvolve as atividades e no seu mês seguinte a gente já busca outro porque já é uma outra demanda, já é uma outra necessidade. Então também mudou muito assim no sentido de ter aqueles quadros, aquele quadro de professor estável, né? Que ninguém cede nem para direita, nem para esquerda. Hoje a gente tá, claro, com um grupo estável, não tem dúvida nenhuma, mas também tem muitos colaboradores de fora que nos ajudam no processo de ensino (Trecho extraído da entrevista com David – Diretor).

Em concordância ao exposto, Sandro (Presidente) relatou uma visão congruente, argumentando que tanto em relação a importância desse movimento de mudança, quanto relatando que a essência da IES G emergiu com essa necessidade de empreender e inovar:

A gente busca permanentemente uma relação com as comunidades, com as cidades onde nós estamos envolvidos procurando formar, né? Alunos de graduação, de pós-graduação e que tenham na verdade o domínio dos conteúdos técnicos respectivos das suas áreas mais o desenvolvimento de habilidades que sejam adequadas ao que o mercado está demandando do ponto de vista de empregabilidade. Como você tem uma mudança estrutural acontecendo no mundo empresarial, no mundo do trabalho existe um distanciamento entre o que a empresa está contratando ou as empresas contratam o que elas precisam e o que as universidades formam. Então o nosso mote central é, nós precisamos formar um aluno que se ele optar em ser um funcionário ou uma empresa, ele tem alto grau de empregabilidade, ele precisa ser um pré-empresendedor, ele precisa de um ecossistema que permita que ele tenha acesso a capital, a mentores, a gente capacitada (...) do ecossistema para fazer o seu negócio prosperar. Como a própria IES G já tem isso no seu DNA, porque ela foi criada dessa forma, né? (...) Então faz parte do DNA, (...)

tivemos uma ideia, vamos montar um projeto, agora nós precisamos de investidores, que eu sou filho de pequenos agricultores, eu não tinha o dinheiro, então tive que fazer isso articulando gente. Esse processo nós organizamos para os nossos alunos. Então o viés permanente é empreendedorismo, é a inovação, né? Nos cursos e nós trabalhamos fortemente a questão dos ODS, né? Dos objetivos de desenvolvimento milênio no processo de extensão, na escolha dos temas em que os alunos desenvolverão, seja num TCC⁸, seja numa dissertação, seja numa tese, né? (...) A gente permite que alguns cursos o aluno não faça o TCC, ele possa desenvolver uma *startup* e ao final ele ter o desenvolvimento de uma empresa, né? Então a gente faz com que permanentemente os alunos prestem atenção nessas grandes questões propostas como desafios do milênio. Porque nosso entendimento é que nelas reside um grande problema, é um desafio, mas também existe uma oportunidade mercadológica, econômica, né? Ou seja, o grande desafio é conseguir você conseguir montar empresas que tenham um propósito social, que consigam desenvolver atividades que sejam geradores de riqueza, mas ao mesmo tempo tenham capacidade de resolver questões prementes da sociedade.

Além disso, foi identificado um importante avanço institucional em questão de uma reorientação de comportamento (LEITE; DE AQUINO, 2008) frente a sustentabilidade, pois conforme Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração) a ideia não é fazer somente o que é solicitado legalmente, mas desenvolver ações que ultrapassem uma resposta externa:

Eu rejeito a ideia de muita coisa a gente já faz, por exemplo, tem muita bolsa, a gente mesmo sendo instituição privada, tá? A gente tem colaboradores cota de PCD⁹, diversidade, mulheres, a gente observa tudo isso, mas a gente acha isso pouco, (...) eu fiz muito mais necessidades legais como a gente falou antes, né? Do que propriamente uma ação estratégica. Então a instituição pretende optar estrategicamente, tá? Pelo tema da sustentabilidade. E isso obviamente tem enormes desafios, né? Eu estou praticamente bastante engajado nisso, mas a expectativa é que em três anos a gente já consiga ser reconhecido como uma instituição que tenha sustentabilidade como um critério.

Isso demonstra um movimento para uma transformação na visão de sustentabilidade, indo ao entendimento de que pretendem torná-la institucionalizada. Contudo, para isso, há os desafios que envolvem a própria questão cultural, tal como já foi evidenciado. Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração) ressaltou ainda o importante papel da IES G enquanto resposta a sociedade sobre a sustentabilidade, bem como o que estão desenvolvendo atualmente:

A sustentabilidade é um tema central. Primeiro, obviamente já tem um viés econômico, né? Então, mas de outro lado a sustentabilidade não está ausente das questões ambientais e sociais. Então reconhecer que é o ponto dois que a

⁸ Sigla usada para se referir a Trabalho de conclusão de curso.

⁹ Sigla usada para se referir a pessoa com deficiência.

gente gera e geramos, né? Um impacto negativo na sociedade. Produz endividamento, ruído no entorno, ocupação de espaço urbano... então tem uma série de questões que nós podemos olhar. Nosso ritmo de trabalho que também produz mazelas, então tudo isso está dentro do contexto de uma corporação, né? Isso exige de certa forma um posicionamento. Então adotar os critérios para mim é um ponto muito importante. Significa um compromisso grande em dizer assim, nós vamos ter mulheres em cargos estratégicos nessa qualidade, nós vamos ter PCDs, nós vamos ter construções sustentáveis, (...) então a gente usa indicadores de GRI¹⁰ que são bastante aceitos, isso dá um diagnóstico. (...) aqui o momento é de uma reformulação estrutural estratégica, melhor dizendo, tá? Passamos o ano todo, desde maio, aliás num grupo de trabalho dos setenta gestores discutindo basicamente inovação, imaginando que a pandemia vai reformular a educação. Não vai mais ser como era antes. E a gente não sabe o que é bom e o que é ruim, né? Então são sentimentos muito contraditórios. De um lado o tão esperado online e a flexibilização trouxeram distanciamento, os alunos estão com saudade da vida no campus, antes parece que eles nunca tinham saudade. Então, tem algumas coisas que são mais acadêmicas, né? Que a gente precisa organizar. Então, de outro lado a tecnologia trouxe avanços gigantescos, né? (...) o que eu acho que nós precisamos entender é que a internet quebrou os muros da universidade, o conhecimento está fora da universidade (...) estou falando aqui para olharmos para as empresas, para as organizações sociais, de modo geral, como parceiros no processo de resolução de problema. E aí o conceito que nós estamos sugerindo aqui é usar os ODSs como o instrumento, tá? Para fazer essa conexão. Então a instituição esse ano (...) tem a tarefa de fazer um diagnóstico e ao mesmo tempo propor quais os ODSs e de que forma eles serão materializados.

Visto isso, ainda que haja diversos inibidores do processo de aprendizagem organizacional da IES G, evidencia-se o interesse em avançar perante a sustentabilidade para fazer uso das potencialidades e facilitadores que podem oportunizar esse espaço diferenciado. Sendo assim, existe a reorientação de um comportamento acomodado, pois ações somente porque há uma necessidade legal parecem não ser mais o foco.

Outro ponto de corrobora é a visão de Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração) em relação a mudança para sustentabilidade: “nossa questão não é divulgar o que está sendo feito. A questão, o que interessa (...) é o seguinte, quais são as conclusões que você tira? E quais os compromissos que você assume?”. Isso demonstra uma reorientação de comportamento (LEITE; DE AQUINO, 2008) que facilita a aprendizagem, dado que almejam não apenas ter ações e divulgá-las, mas perceber o seu impacto e se os objetivos delimitados foram alcançados. Neste sentido, Sandro (Presidente) pontuou que informalmente houve um movimento em prol de práticas sociais dentro da IES G, o qual ocorreu:

de cima pra baixo, diretoria geral, presidência, as vice-presidências, diretorias, a gente começou a tratar isso sem escrever uma cartilha, (...) uma campanha e esse processo foi evoluindo, (...) especialmente funcionários que não tinham

¹⁰ Sigla usada para se referir ao *Global Reporting Initiative*.

admitido para suas famílias, digamos, a sua opção sexual e passaram a enxergar, entender que para instituição isso não teria problema nenhum.

Esse movimento, mesmo não sendo algo institucionalizado demonstrou impacto positivo devido incluir e tratar da diversidade na IES G. O entrevistado supracitado relatou que posterior ao ocorrido, nas pesquisas de clima organizacional, o impacto sobre questões de “opção sexual, raça e questão de gênero” passaram a melhorar, pois ocorreu um acolhimento. A ideia, segundo Sandro (Presidente), é formalizar institucionalmente todas essas pautas. Contudo,

vamos formalizar num primeiro momento com aquilo que nós temos maturidade para medir (...), que é homens e mulheres. (...) enquanto isso a gestão de pessoas (...) vai constituir, (...) uma estrutura de campanha interna, inclusive com manual (...) específico sobre a questão de diversidade, entendida aqui de forma ampla, (...) não só de gênero.

Dito isso, evidencia-se a visão que a IES G está construindo a partir dessa reformulação e até mesmo inserção dos ODS na gestão. É importante salientar a que a estrutura organizacional (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009) auxilia o processo de aprendizagem da IES G. Para o entrevistado supracitado, a instituição possui dois pontos, sendo os pilares gestão e acadêmico. Já relativo à sua estrutura, apresenta uma organização diferenciada devido ao seu viés, demonstrando-se relativamente enxuta (Quadro 39).

Quadro 39 – Estrutura do organograma da IES G

PRESIDÊNCIA				
• Direção campus Porto Alegre	• Coordenação de planejamento e controladoria	• Gerência de marketing com. e rel. mercado	• Vice-presidência acadêmica - Gerência acadêmica; - Direção de graduação; - Direção de pós-graduação <i>lato sensu</i> e educação continuada; - Direção de pós-graduação <i>strictu sensu</i> e pesquisa.	• Vice-presidência administrativa - Gerência de gestão de pessoas; - Gerência de centros e serviços compartilhados.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O viés da gestão, contrário as demais IES, se organizou um espaço similar a uma estrutura empresarial, “conselho, diretoria executiva, depois tem um comitê de gestão estratégica com dezenove pessoas que são os principais gestores da instituição”. Por outro lado, o viés da academia envolve a busca pela qualidade no ensino, em que fizeram uma análise do que era ofertado e combinaram esforços - exemplos positivos de IES e empresas - para criar um espaço diferenciado:

A IES G ela copiou dos dois modelos o melhor, entendeu? Copiamos do modelo empresarial a velocidade de tomar decisão e o modelo de organização de uma empresa, é uma empresa auditada, transparência, governança estruturada e olhamos para as universidades com aquilo que elas têm de melhor, que é a preocupação com a qualidade, que muitas vezes não acontece, mas essa preocupação ela no nosso entendimento, ela é uma preocupação genuína. (...) existe uma cultura em muitas organizações brasileiras que se utiliza esse tipo de técnica muitas vezes pra inglês ver assim, você tem lá uma declaração de missão, visão e valores, entendeu? Aí tem, mas ninguém mede isso, tá? No nosso caso nós não funcionamos assim, a gente tem religiosamente todo mês uma reunião do conselho de administração e esse comitê de gestão estratégica ele se reúne também mensalmente, e a cada três meses a gente faz, desde dois mil e onze, (...) acompanhamento dos indicadores concretamente, entendeu? Então faz parte da cultura da organização a gente tomar decisões baseadas em dados quantitativos, alguns qualitativos com indicadores e objetivos previamente definidos.

Ancorado ao exposto, esse olhar estratégico na constituição da estrutura da IES G reflete um potencial relevante para mudanças ainda que, por vezes, as relativas a sustentabilidade sejam lentas. David (Diretor) corrobora com a ideia de que a estrutura da instituição fortalece a sua permanência mesmo frente a dificuldades, uma vez que “hoje nós não temos tantas dificuldades como outras instituições de ter os cursos de graduação funcionando, né? Nós temos todas as turmas aí com no mínimo trinta alunos, temos aí em torno de cinco mil alunos nos mais diversos cursos”. Isto posto, a estrutura organizacional (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009) está abrindo espaço para que a IES G consiga aprender e se desenvolver a longo prazo.

Seguindo a linha de pensamento do reflexo da estrutura organizacional (DORO, 2022; SCHILLING; KLUGE, 2009), destaca-se que a mesma também interfere na comunicação (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008), dado que há uma formalização perante a transmissão de informações sobre o que está ocorrendo na IES G. Segundo Sandro (Presidente), a instituição trabalha com relatórios foco, que são divulgados trimestralmente e revelam se os indicadores que guiaram a gestão naquele período foram alcançados ou não. Foi pontuado também, que os objetivos futuros são bem delineados e de conhecimento interno por parte de todos:

A formalização, a comunicação do que que a gente vai fazer no próximo ano não tem ninguém dos gestores que tenha dúvida do que precisa ser feito porque ela é uma é uma comunicação expressa formal assim (...) o nosso caderno de diretriz estratégica (...) é o que um professor, que um funcionário, que um gestor recebe e a gente vai perseguir ao longo do ano e vai medir a cada trimestre, ver o que nós alcançamos, o que não alcançamos.

Com base nisso, o processo interno demonstra uma estrutura eficaz de comunicação, pois a divulgação ocorre de modo organizado e simples. De acordo com o entrevistado, a IES G está passando por uma mudança em sua missão, visão e valores, o que denota uma necessidade de engajamento interno e boa comunicação externa. Para isso, estão desenvolvendo uma revisão do processo de comunicação interno e externo, pois “vamos alinhar a estrutura, a comunicação do que vai ser comunicado ao mercado. Um processo sistêmico em relação ao que vai ser comunicado aos professores e funcionários para que todo mundo esteja engajado nessa mudança que vai se propor a fazer” (Trecho extraído da entrevista com Sandro – Presidente). Dessa forma, o processo de comunicação está alinhado ao que a IES G pretende avançar, sendo um ponto importante para a gestão, demonstrando potencial de aprendizagem. A seguir, no Quadro 40 são expostos os principais elementos identificados na IES G perante facilitadores e inibidores de aprendizagem organizacional.

Quadro 40 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES G

(continua)

FACILITADORES	INIBIDORES
<ul style="list-style-type: none"> • Mudança: existe um movimento em prol de que haja um entendimento comum de sustentabilidade e se perceba a relevância da mesma enquanto um facilitador de aprendizagem. Considerando ainda, que a mudança curricular fomentou um ensino diferenciado para atender demandas sociais. • Reorientação de comportamento: existe o interesse em institucionalizar a sustentabilidade, de modo que fazer o que é exigido legalmente não é mais entendido enquanto o suficiente. • Estrutura organizacional: a organização da estrutura facilita o desenvolvimento da instituição e até mesmo a formalização e concretização dos objetivos. • Comunicação: demonstra ser eficiente e busca ser transmitida a todos os envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação financeira: ainda que a instituição possua dificuldades para investir em ações de sustentabilidade, consegue ter uma situação estável, mantendo um número favorável de alunos para se desenvolver ao longo do tempo. • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos: não é de comum entendimento a relevância em se investir em sustentabilidade, até mesmo porque para alguns envolvidos é mais um <i>greenwashing</i> do que uma postura diferenciada. • Raciocínio defensivo: não existe um comum entendimento do que é a sustentabilidade, em que há predomínio no enfoque econômico e social, deixando de lado a questão ambiental. • Liderança: a instituição possui uma visão voltada ao mercado, a qual está em processo de mudança, mas atualmente a liderança não conduz a um olhar para sustentabilidade.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 40 – Síntese dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem da IES G

(continuação)

FACILITADORES	INIBIDORES
	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança: certas visões são dadas enquanto corretas havendo dificuldade de transformação de pensamento. • Sistemas rigorosos e punitivos: é difícil promover mudanças em decorrência da institucionalização desenvolvida ao longo do tempo sobre os processos e a visão da IES G.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Constata-se que a IES G independente do seu viés empresarial demonstra estar realizando um movimento lento em prol de ações sustentáveis, a qual possui inúmeros facilitadores de aprendizagem que podem apoiar esse percurso, mas nem sempre são percebidos por conta de este não ser um de seus principais objetivos. Baseando-se na ideia de gestão sustentável de Cebrián (2016, 2020) é possível ressaltar alguns pontos perante o Modelo I3E, quais sejam: informar, engajar, qualificar e empoderar.

Considerando o elemento informar, a IES G possui uma comunicação eficaz, a qual até mesmo está sendo reformulada, considerando a busca por um espaço mais sustentável que estão começando a planejar. Entretanto, não há um entendimento comum do que é sustentabilidade, havendo ações dispersas. Por este motivo, atualmente a instituição reage de modo contrário ao que se espera perante o aspecto informar, pois ainda que a comunicação seja positiva, a mesma não é direcionada a sustentabilidade, indo contra ao exposto por Cebrián (2016, 2020).

Relacionado ao engajamento, entende-se que é preciso haver uma liderança diferenciada que propicie esse olhar sustentável, motivando os envolvidos e oportunizando espaços participativos, o que deve também permear os currículos dos cursos (CEBRIÁN, 2016). A IES G reflete uma liderança voltada ao viés empresarial no quesito econômico, sendo a parte social e, especialmente, ambiental um objetivo para o futuro. Em relação a uma construção participativa, há a intenção de mudanças no cerne da instituição para um espaço mais sustentável. Contudo, ainda existe uma força em que predominam interesses diferentes perante o que é primordial a ser considerado.

Perante o aspecto de qualificação, no contexto curricular, a instituição demonstra um avanço significativo com mudanças que impulsionam o empreendedorismo, inovação e articulação com os ODS, de modo a promover um aprendizado significativo e próximo

da realidade que os profissionais irão encontrar quando finalizarem o curso. Conforme David (Diretor):

Nós temos na graduação cinco disciplinas, vamos dizer assim, que nós chamamos de desafio, né? Desafio da profissão que é o único, que é específico de cada curso, porque cada curso tem o seu código de ética, tem os seus princípios. Os demais são desafios que eles acontecem dentro dessas empresas, então temos um desafio chamado desafio do empreendedorismo aonde os alunos com o professor recebem desafios ou tarefas, né? Das empresas para buscar soluções e apresentar soluções. Claro que a gente não consegue no semestre montar uma *startup*, a gente consegue prototipar, né? Montar um protótipo e a partir desse protótipo avaliar se vale a pena ou não acelerar para se tornar uma solução aí duma dessas empresas. Então hoje nós temos aí, como eu falei (...) empresas da área do agro, né? Do agronegócio, grandes produtoras de (...) máquinas e equipamentos que de certa forma também tem as suas dificuldades e precisam muito desse apoio. Então nós temos aí o desafio do empreendedorismo, o desafio da liderança, né? Comportamento e liderança que é mais na área de gestão de pessoas, então desenvolver soluções também para área de gestão de pessoas. Os desafios da tecnologia, porque hoje nada funciona sem tecnologia, então se a gente for pensar uma instituição de ensino que não está buscando soluções ou construindo soluções na área de tecnologia, né? Ela não vai adiante. Temos junto com os cursos de graduação, do curso de ciência da computação, que é o curso de certa forma que puxa toda essa área da escola de da politécnica, né? Que junto com a computação tem a elétrica, a engenharia produção, a engenharia mecânica e civil. E um conjunto aí de cursos na arquitetura, de cursos nessa área, chamamos de politécnico. Então, professores, alunos dentro da empresa ou dentro da instituição, tentando resolver problemas reais, né, para a indústria, enfim, né? Para aquilo que é essencial. Então essa é uma forma que nós temos de trabalhar também para aproximar o aluno do mercado, porque se o aluno não é visto pelo mercado, ele não é contratado.

Sendo assim, a instituição está criando alternativas positivas perante o currículo dos cursos. Entretanto, não há um comitê específico sobre sustentabilidade, o mesmo ainda é uma pretensão a ser implementada institucionalmente a longo prazo. Em meio a isso, pode-se entender uma movimentação positiva perante a qualificação, tal como exposto por Cebrián (2016).

Por fim, o quesito empoderamento revela que a IES G está reformulando seus interesses e que pretende não só discursar, mas caminhar para um espaço que envolva mais a sustentabilidade, o que está em seu planejamento a longo prazo, considerando os recursos disponíveis para tal. Além disso, existem ações voltadas a parcerias que se revelam importantes, tal como expresso na fala de David (Diretor):

Um conjunto de parceiros (...) se aproximaram da instituição por meio de (...) um projeto chamado Aliança Empresarial, (...) um grupo de onze empresários (...) são nossos parceiros (...) para buscar apoio, sustentação, e também trabalhar a partir do desenvolvimento de *startups* e assim por diante. É um

conjunto de projetos que a gente tem aqui, né? Que vai além da graduação, né? Ou do ensino superior convencional.

Nesta perspectiva, demonstra-se o fomento a projetos diferenciados que vão além do comum, almejando propiciar experiências aos alunos em conjunto com o desenvolvimento local. Em concordância a isso, Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração) ressaltou que “aqui nós instituímos que o aluno entregue uma dissertação e um produto tecnológico da dissertação. E esse produto tem que ser uma linguagem que as empresas entendam”. Diante disso, há congruência com o exposto por Cebrián (2016), em que ainda não havendo uma real mudança para sustentabilidade, o quesito de instigar os alunos e inseri-los a novos desafios está ocorrendo. A seguir, no Quadro 41 são pontuados os principais elementos identificados na IES G perante o Modelo I3E.

Quadro 41 – Modelo I3E na IES G

INFORMAR	ENGAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação: estão reformulando o processo em busca de tornar a IES mais sustentável e alinhar a comunicação frente a isso. • Construir consciência: existem ações e visões isoladas perante a sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional: há um movimento forte em direção ao viés econômico, que de certo modo inibe o avanço perante a sustentabilidade para a gestão. • Processo participativo: há predomínio de interesses individuais e/ou grupais até mesmo perante o investimento de práticas sustentáveis
QUALIFICAR	EMPODERAR
<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular: existem ações voltadas a transformação do currículo que são importantes meios de inserção dos alunos que envolvem a temática da sustentabilidade. • Centros e posições de sustentabilidade: estão sendo despendidos esforços para o planejamento de um comitê, mas o mesmo ainda não existe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos: existe um movimento dispendido para o planejamento de um novo olhar para sustentabilidade e os recursos que serão investidos para a concretização da mesma. • Colaboração interdisciplinar: há o interesse em projetos diferenciados e parcerias que podem gerar impactos positivos para a formação dos alunos e o desenvolvimento local.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Haja vista, a IES G não se configura enquanto um espaço que possui uma gestão sustentável, porém, demonstra avanços importantes no quesito da EPS, o que é um elemento que pode ser utilizado para sua transformação mais ampla, em nível institucional. A respeito do ensino, a instituição demonstra atualizar não somente o

currículo, mas a forma do ensino-aprendizagem, fomentando a utilização de metodologias ativas de modo a tornar o aluno mais ativo, bem como fazer uso da tecnologia.

Então foi isso que nós introduzimos no sentido de sair daquele modelo de conteúdo, de o aluno ter que sair da sala de aula com o caderno cheio de cópia de quadro, muitos slides, (...) e é isso que a gente foi superando gradativamente. Então hoje ele sai mais refletindo e menos com material embaixo do braço, né? (...) com mais conhecimento e menos conteúdo. Então essa era a ideia. Isso foi entrando gradativamente (...) então mesmo aquele professor que ainda usa uma aula expositiva, uma aula expositiva dele não é transmissão de conteúdo, mas é uma provocação para que realmente construa conhecimento. É claro que tem métodos específicos, né? Tem aí um TBL¹¹ que a gente pode usar, tem várias metodologias, sala de aula invertida e assim vai, né? (...) os professores também tiveram a liberdade sim de buscar, de olhar, de ver onde que eles se encaixavam um pouco melhor, a única condição que ele não tinha era continuar como estava, né? Ele tinha que de certa forma se mexer e deu muito certo, está dando muito certo, né? E os alunos gradativamente foram entrando nessa proposta e no começo ali os desafios eles achavam que, *isso é pra perder tempo, é pra matar aula*. Hoje eles já vêm (...) que é uma possibilidade de conhecer a indústria, de desenvolver projetos aplicáveis e reais. (...) nós temos essa normativa aí do Ministério da Educação, que a gente pode usar quarenta, sessenta, né? Então nós vamos ficar com quarenta por cento no modelo online (...) um modelo híbrido, né? Se fossemos falar seria um modelo híbrido de ensino aonde os alunos virão aqui pra instituição basicamente para as aulas práticas, né? Para aquelas atividades que realmente exige esse contato direto e exige uma infraestrutura mais especializada e quarenta por cento eles vão receber, né? O ensino via a plataforma online. Não teve grandes resistências, o pessoal pelo contrário, tem muitos que querem continuar no modelo online, né? (Trecho extraído da entrevista com David – Diretor).

Nessa linha de pensamento, é possível articular o excerto com o exposto por Melo e Brunstein (2014) e Moore (2015), dado que há o incentivo a formas inovadoras de ensino que estão articuladas a projetos e currículos reformulados, trazendo a pauta temas importantes para o crescimento tanto profissional quanto cidadão dos alunos. Sobre a pesquisa, existe uma orientação social visível, dado que mais do que pesquisas com fim científico, há o interesse em uma entrega para a sociedade que agregue valor, o que pode despertar maior interesse aos alunos. Assim, bem como Radinger-Peer e Pflitsch (2017) ressaltam, o ensino deve fomentar o conflito de ideias, abrindo espaço para que sejam encontrados resultados práticos mais palpáveis à sociedade.

Finalmente, associado a extensão, a IES G demonstra estar ativa, de modo a fazer uso da curricularização enquanto um fator chave para a aproximação com a comunidade, tal como evidenciado na fala de Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração):

¹¹ Sigla usada para se referir a metodologia ativa *Team-based learning*.

A ideia é transformar esse limão numa limonada, né? Que a gente possa, por exemplo, (...) envolver os mestrados nesse debate, por exemplo, a gente vai institucionalizar dois projetos de extensão, um deles é sobre educação financeira, tá? Na educação financeira tem alguns estudos em andamento, tem instituições interessadas, né? Tem toda uma problemática (...) de exclusão financeira, né? Então o que que eu consigo fazer? Eu consigo conectar aquilo que nós estamos fazendo em pesquisa, em trabalho acadêmico, estamos formando professores, mestrados, então também é importante, porque esse professor já exercita na graduação um pouco o seu trabalho (...). Porque aí eu tenho uma aproximação entre a graduação, mestrado e a pesquisa, eu tenho um relacionamento com empresas, o que pode ser interessante para uma contratação futura do nosso egresso, né?

Assim, bem como salientado por Radinger-Peer e Pflitsch (2017), a extensão precisa estar articulada com a comunidade, bem como envolver parcerias, de modo que seja um espaço de construção e resolução de demandas voltadas a sustentabilidade. Diante disso, ainda que o viés da IES G não seja a pauta da sustentabilidade, no espaço direcionado a EPS a mesma consegue envolver esforços importantes para a formação de profissionais diferenciados que estejam cientes da realidade a ser enfrentada os quais, ainda enquanto alunos, podem minimizar tais problemas perante a insustentabilidade social. Consubstanciado ao exposto, na subseção 4.2.2 é relatado o caminho percorrido da IES G perante a aprendizagem organizacional. Com base no exposto nas subseções da seção 4.1, desenvolveu o Quadro 42 para melhor visualização de cada caso investigado.

Quadro 42 – Panorama geral dos casos relacionado aos facilitadores e inibidores, bem como a gestão sustentável

(continua)

INSTITUIÇÃO	FACILITADOR	INIBIDOR	MODELO IE3			
			INFORMAR	ENGAJAR	QUALIFICAR	EMPODERAR
IES A	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução de modelos mentais; • Interesse em aprender; • Visão holística; • Estrutura organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comprometimento; • Comunicação; • Liderança; • Receio em compartilhar informações; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Situação financeira; • Sistemas rigorosos e punitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação; • Construir consciência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular; • Centros e posições de sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recurso; • Colaboração e trabalho interdisciplinar.
IES B	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em aprender; • Desconstrução de modelos mentais; • Compartilhamento de valores e pensamentos: 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança; • Comunicação; • Estrutura organizacional; • Falta de comprometimento; • Situação financeira; • Mudança; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Raciocínio defensivo; • Sistemas rigorosos e punitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação; • Construir consciência; • Desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros e posições de sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recurso; • Colaboração e trabalho interdisciplinar.
IES C	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução de modelos mentais; • Reorientação de comportamento; • Interesse em aprender; • Visão holística; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizacional; • Comunicação; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Raciocínio defensivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação; • Construir consciência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros e posições de sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recurso; • Colaboração e trabalho interdisciplinar.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 42 – Panorama geral dos casos relacionado aos facilitadores e inibidores, bem como a gestão sustentável

(continuação)

INSTITUIÇÃO	FACILITADOR	INIBIDOR	MODELO IE3			
			INFORMAR	ENGAJAR	QUALIFICAR	EMPODERAR
IES D	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança; • Interesse em aprender; • Estrutura organizacional; • Mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio defensivo; • Situação financeira; • Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação; • Visão e estratégia; • Desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular; • Centros e posições de sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recurso; • Colaboração e trabalho interdisciplinar.
IES E	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança; • Visão holística; • Compartilhamento de valores e pensamentos; • Reorientação de comportamento; • Estrutura organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Raciocínio defensivo; • Mudança; • Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação; • Construir consciência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros e posições de sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recurso; • Colaboração e trabalho interdisciplinar.
IES F	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação; • Visão holística; • Reorientação de comportamento; • Liderança; • Estrutura organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio defensivo; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Detecção e correção de erros; • Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação; • Construir consciência; • Desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular; • Centros e posições de sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recurso; • Colaboração e trabalho interdisciplinar.
IES G	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança; • Reorientação de comportamento; • Estrutura organizacional; • Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação financeira; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Raciocínio defensivo; • Liderança; • Mudança; • Sistemas rigorosos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação e comunicação; • Construir consciência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular; • Centros e posições de sustentabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recurso; • Colaboração e trabalho interdisciplinar.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

4.2 O CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Nesta seção é desenvolvida uma análise conjunta a fim de identificar em qual nível de aprendizagem organizacional transformadora encontram-se os casos investigados, quais são as características comuns e diferentes que possuem as instituições, bem como de que modo evoluíram ao longo do tempo. Para melhor compreensão do que será abordado a seguir, desenvolveu-se o Quadro 43, o qual explora os facilitadores e inibidores e como o Modelo I3E envolve as instituições perante cada nível de aprendizagem. Ressalta-se que concernente ao Modelo I3E foram destacados apenas os elementos que se destacam nas IES de cada nível.

Quadro 43 – Características comuns entre os níveis de aprendizagem das IES estudadas

(continua)

NÍVEL	IES	FACILITADOR	INIBIDOR	MODELO I3E
Conformadora/ Convencional	B – C – G	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em aprender; • Desconstrução de modelos mentais; • Compartilhamento de valores e pensamentos; • Reorientação de comportamento; • Visão holística; • Mudança; • Estrutura organizacional; • Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança; • Comunicação; • Estrutura organizacional; • Falta de comprometimento; • Situação financeira; • Mudança; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Raciocínio defensivo; • Sistemas rigorosos e punitivos. 	INFORMAR • Desenvolvimento profissional.
				QUALIFICAR • Centro e posições de sustentabilidade;
				EMPODERAR • Colaboração interdisciplinar.
Reformadora/ Verde	A – D – E	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução de modelos mentais; • Interesse em aprender; • Visão holística; • Estrutura organizacional; • Liderança; • Mudança; • Compartilhamento de valores e pensamentos; • Reorientação de comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comprometimento; • Comunicação; • Liderança; • Receio em compartilhar informações; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Situação financeira; • Sistemas rigorosos e punitivos; • Raciocínio defensivo; • Mudança. 	INFORMAR • Visão e estratégia; • Desenvolvimento profissional.
				ENGAJAR • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo.
				QUALIFICAR • Inovação curricular; • Centro e posições de sustentabilidade.
				EMPODERAR • Colaboração interdisciplinar.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Quadro 43 – Características comuns entre os níveis de aprendizagem das IES estudadas

(continuação)

NÍVEL	IES	FACILITADOR	INIBIDOR	MODELO I3E
Transformadora/ Sustentável	F	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação; • Visão holística; • Reorientação de comportamento; • Liderança; • Estrutura organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio defensivo; • Interesses diferentes entre grupos e indivíduos; • Detecção e correção de erros; • Comunicação. 	INFORMAR <ul style="list-style-type: none"> • Construir consciência; • Desenvolvimento profissional.
				ENGAJAR <ul style="list-style-type: none"> • Liderança e apoio organizacional; • Processo participativo.
				QUALIFICAR <ul style="list-style-type: none"> • Inovação curricular; • Centro e posições de sustentabilidade.
				EMPODERAR <ul style="list-style-type: none"> • Tempo e recursos; • Colaboração interdisciplinar.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Frete a isso, com a intenção de expor em qual nível de aprendizagem transformadora encontram-se cada caso é apresentada a Figura 16 – baseada na Figura 11 -, em prol de conduzir o desenvolvimento das subseções, que estão divididas em IES Instrumental, IES Convencional, IES Verde e IES Sustentável.

Figura 16 – Cenário em que estão alocadas as Instituições de Ensino Superior sob a perspectiva da aprendizagem transformadora



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

4.2.1 IES Instrumental

Ancorando-se na análise desenvolvida nos sete casos, objetos de estudo da presente tese, identificou-se que nenhum deles encontra-se em um nível zero - instrumental. O presente achado pode ser ancorado na necessidade das IES em basearem-se no posicionamento de outras, a fim de adequar-se a movimentação em direção à sustentabilidade. Pondera-se isso em virtude de regulamentações externas que delimitam certas exigências, mesmo sendo esse processo organizado por solicitações que são requeridas a longo prazo.

Embasado em Blake e Sterling (2011), Boehnert (2011) e Sterling (2010), a compreensão de uma IES Instrumental, tal como o nome referenciado já induz a refletir – nível zero, *start* – não há interesse algum perante à sustentabilidade em tais espaços, com enfoque direcionado apenas ao lucro e *status*, impossibilitando a aprendizagem a partir da negação do novo. Dito isso, no contexto atual vivenciado é impraticável uma postura instrumental, pois o tema da sustentabilidade é emergente e ancorado por premissas com amplitudes globais que incitam respostas e posicionamentos, como o exemplo da Agenda 2030 e o ODS 4 – “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, com a meta 4.3 – “até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (ODS, 2016, p. 23). Portanto, ainda que em movimentos lentos e enquanto respostas externas, as IES estão movimentando-se para a pauta da sustentabilidade.

4.2.2 IES Convencional

O avanço para um desenvolvimento de práticas comuns de sustentabilidade disseminou-se na sociedade, de modo que o básico se tornou o habitual a se fazer. É natural entender que, ao longo do tempo, as IES alocadas em um nível conformador, podem passar por processos de aprendizagem e evoluírem, indo em direção a uma IES verde. Entretanto, o caso da IES B é peculiar neste sentido, uma vez que fez um movimento inverso.

O processo de transição é algo complexo, dado que envolve mudanças profundas, diversos atores e uma pauta em extrema urgência (KÖHLER et al., 2019). A IES B estava avançando para um importante crescimento sustentável e decaiu para ações simplórias, comparado ao que estava sendo feito. Conforme já exposto, a instituição possuía o Projeto Y, que teve duração, em média, de dois anos, instituído com a premissa de tratar da sustentabilidade de modo integrador, tanto que “na nossa identidade visual não tinha verde. No logo, no nome, a gente tentava não usar verde nunca. Que era para mostrar para as pessoas que a sustentabilidade era muito mais que isso, (...) muito maior” (Trecho extraído da entrevista com Caroline – Setor de Projetos).

A semente de mudança semeada envolvia a ideia de fazer diferente e mais do que o comum, iniciando no *nicho* em busca da *paisagem* (GEELS, 2011), de modo que a temática fosse mais reconhecida e evidenciada nas práticas extramuros da instituição. Em

síntese, a partir do relato de Caroline (Setor de Projetos) o Projeto Y envolvia as seguintes atividades:

Muito pouco, por exemplo, ele fazia projetos verdes, ele dava apoio assim para o pessoal da infraestrutura, era muito mais ações de envolvimento da comunidade nas questões de sustentabilidade da instituição. A gente fazia parceria com professores que tinham projeto de extensão ou projeto de pesquisa em sustentabilidade para aplicar na instituição, a gente viabilizava acesso para eles aplicarem na instituição, a gente fez várias parcerias com a Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico, fomentando eventos de empreendimentos sustentáveis. (...) parceria com projetos com a Pró-Reitoria de extensão, para (...) ter uma aproximação com a comunidade, com a sustentabilidade. (...) ações voltadas para comunidade da instituição, mais no sentido de engajar a comunidade na sustentabilidade do que propriamente fazer um piso menos impactante eventualmente, sabe? Não era essa a ideia. Era uma coisa muito mais organizacional, digamos assim, e aí infelizmente acabou.

Percebe-se que havia envolvimento dos indivíduos, os quais possuíam empoderamento para desenvolver ações diferenciadas, tal como Geels (2011) expõe ocorrer no *nicho*. Pode-se entender que o Projeto Y encontrava-se nos *regimes* em um processo de decolagem, uma vez que estavam conseguindo implementar mudanças significativas (GEELS, 2011), de modo a impactar em rotinas, crenças, capacidades e competências (GEELS, 2011) tanto do público interno quanto externo da IES. A iniciativa buscava envolver o público, tornando o processo de transformação sustentável colaborativo:

Visibilidade para que as pessoas que a gente não tinha alcançado, fossem alcançadas, né? (...) por isso a gente investiu tanto também em fazer eventos para que as pessoas soubessem que a gente existia e viessem nos procurar. A instituição também ia sediar um observatório da ONU. Era um observatório para fome zero. (...) eram professores da economia, do desenvolvimento rural e da agronomia que estavam tentando trazer. (...) e também precisava assinar carta de intenções que daí não foi assinada e a gente não participou (Trecho extraído da entrevista com Caroline – Setor de Projetos).

De acordo com Larsson e Holmberg (2017), a integração auxilia na confiança do grupo envolvido para que consigam ir além. Frente a isso, a ideia do Projeto Y era fomentar esse ‘novo’, realizando uma articulação institucional. No entanto, a mudança no entendimento de sustentabilidade impactou no modo de desenvolver práticas e ações institucionais. Isso demonstra uma ruptura que interfere em todos os processos de modo a criar uma instabilidade no modo que ocorrem as decisões institucionais. Conforme Caroline (Setor de Projetos), o Projeto Y atualmente não existe, o qual tornou-se um projeto simples dentro da IES e não mais uma estrutura, tendo algumas práticas

absorvidas pelo setor de licenciamento da instituição. Ao analisar o site do Departamento de Meio Ambiente e Licenciamento da instituição, percebeu-se que o mesmo possui diferentes ações e informações perante o viés ambiental da sustentabilidade, destacando projetos, eventos, campanhas e aperfeiçoamentos.

Ancorado nos pressupostos da aprendizagem transformadora, entende-se que de um caminho em direção a transformação, a IES B passou a se adaptar em relação as necessidades geradas pelo ambiente (BATESON, 2000) regredindo a uma aprendizagem de primeiro nível (STERLING, 2010), respondendo ao necessário a partir da desestruturação do Projeto Y, que se transformou em um simples projeto de sustentabilidade.

Dito isso, a partir da nova gestão ocorreu uma ruptura e o regime, voltado a normas, interesses e regras (LOORBACH; ROTMANS, 2006; GEELS, 2011; WIECZOREK, 2017), se transformou, mudando também as pautas prioritárias, desestabilizando o que havia sido construído até o momento. Outro ponto a ser destacado são as ações desenvolvidas na incubadora social, as quais estão em nível de *nicho* no pré-desenvolvimento, pois há alterações visíveis no sistema, que é instável (GEELS, 2011). “São todas iniciativas de aluno, né? Com mentorias, com consultorias e auxílios, né? De tanto os docentes, né? Da universidade, quanto mentorias e consultorias contratadas pela incubadora, né? E aí isso indica empresas do mercado” (Trecho extraído da entrevista com Daniela - Diretora da Escola de Engenharia). Tal fomento promove o desenvolvimento local, contribuindo com sociedades mais sustentáveis. Contudo, o regime (LOORBACH; ROTMANS, 2006; GEELS, 2011; WIECZOREK, 2017) existente permeado pelas regras da nova gestão está barrando o avanço, uma vez que desenvolveu regulamentos mais criteriosos, impedindo o avanço da incubadora para o regime, por exemplo.

A incubadora é outro ponto crítico, né? Para gente receber empresas encubadas a gente precisa abrir um edital público também e agora com a nova gestão, quando ela assumiu ela acabou cancelando os editais em andamento. A gente ficou dez meses sem edital. Só agora a gente está conseguindo restabelecer o edital público para assumir novos empreendimentos (Trecho extraído da entrevista com Daniela - Diretora da Escola de Engenharia).

Assim, o regime já estabilizado que ancora o funcionamento da gestão da instituição fornece os subsídios para que as novas gestões possam poder para derrubar os regimes e/ou nichos em processo de mudança/construção. Seguindo essa perspectiva,

com base na entrevista com Daniela (Diretora da Escola de Engenharia) identificou-se dificuldade no entendimento do que significa o papel da sustentabilidade dentro da instituição, a qual frisou: “não sei qual é o da universidade, né? Eu sempre considerava só os três pilares, (...) eu não sei se a universidade tem uma definição assim, talvez no PDI da universidade tenha”. Tal contexto revela a fragilidade de uma cultura sustentável, pois sequer é sabido se existe uma definição de sustentabilidade por alguns colaboradores. Ainda, há disparidade nos relatos, pois Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) destacou que:

A gente tem os objetivos da ONU (...) eles não entram só (...) nos itens de infraestrutura da universidade. Eles entram dentro das unidades acadêmicas com as próprias disciplinas, com os cursos, com a forma de ensino, com a preocupação socioambiental, com a preocupação política, com a preocupação racial, né? Então dentro da IES B a gente tem sustentabilidade, esse conceito inserido e enraizado em (...) vários departamentos.

Porém, isso não é evidenciado nas outras entrevistas, pelo contrário, é apontado a existência de ações dispersas e reativas. Blake, Sterling e Goodson (2013) e Sterling (2010) pontuam que a aprendizagem transformadora requer um esforço coletivo, com base em uma mudança no modo de perceber e entender a sustentabilidade. Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) defende a ambiguidade perante o que é sustentabilidade, alegando ser um “conceito relativamente novo (...) me formei há quinze anos atrás, a gente não tinha tão presente esses conceitos de sustentabilidade como a gente tem hoje no ensino, na pesquisa, né? Na extensão.” Contudo, considerando o papel da instituição perante a transformação social, bem como defender enquanto princípios a sustentabilidade, o seu entendimento deveria ser algo em comum perante todos os colaboradores. Haja vista que a mudança não deve emergir de maneira fragmentada, mas como uma resposta do sistema (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013).

Além disso, a própria questão de desenvolvimento dos processos é um entrave que envolve as regulamentações institucionais (GEELS, 2011), o qual dificulta o olhar para sustentabilidade, bem como a comunicação, devido existir uma forma de visualização já estabilizada. Um ponto importante é a fala de Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras), a qual argumenta que a mudança normalmente vem de forças externas à instituição, entendidas aqui enquanto respostas as pressões:

A nossa mudança de cultura e de ação dentro da universidade normalmente ela vem imposta por uma normativa externa. (...) o próprio plano de logística sustentável, ele foi uma obrigação externa, né? Nós ganhamos uma notificação

externa para que todas as universidades fizessem o seu plano de logística sustentável e fizesse uma divulgação para sociedade desse plano, deixassem ele disponível, né? Para consulta. Então eu vejo que muita mudança cultural ela vem encaminhada, né? Por solicitações e por obrigações externas, infelizmente, né? Isso a gente vê em outros setores também como, por exemplo, na própria prevenção a incêndio (...) existe uma lei que exige uma etiquetagem, (...) e essa etiquetagem ela fala de um selo sustentável nas edificações e nos equipamentos que vão dentro das edificações. Então isso é uma exigência de projeto, né? Antes da gente ter a edificação a gente já tem que pensar nesse selo e já tem que pensar nas soluções ambientais que a gente vai ter para essa edificação. Então isso também é um processo de sustentabilidade.

Percebe-se um reflexo de pressão da paisagem perante o regime (GEELS, 2011), fazendo com que haja mudanças perante forças externas da IES B. Bem como exposto na literatura, o regime é estabilizado pela paisagem, de modo a requerer mudanças, ainda que lentas (GEELS, 2011). Frente a isso, ações simples estão sendo desenvolvidas devido a uma necessidade, não havendo uma busca institucional pela sustentabilidade, tal como exposto por Caroline (Setor de Projetos).

Isto posto, há ações com visão sustentável, porém refletem mais uma reação do que uma iniciativa considerada pertinente que emerge da instituição. Caroline (Setor de Projetos) ressaltou uma visão diferente quando da existência do Projeto Y, havendo realmente uma preocupação latente com a sustentabilidade além dos vieses ambiental, social e econômico separados, mas a partir de uma articulação. Entretanto, atualmente a IES B demonstra ter regredido neste entendimento:

Como é uma imposição externa (...) as pessoas são obrigadas a entender que esse elemento faz parte, né, do nosso dia a dia. E a gente vai buscar meios e soluções de atender essas demandas que chegam, né? Mas hoje a gente entende que a sustentabilidade no momento atual que nós estamos como sociedade, não só como universidade, mas como cidadãos, né? A gente não pode mais enxergar a sustentabilidade como uma notificação externa, ela tem que ser inerente do nosso dia a dia para que a gente tenha bons resultados no futuro, né? E bons resultados para própria universidade, não só para a sociedade em geral (Trecho extraído da entrevista com Franciele - Vice Superintendente de Projetos e Obras).

Dessa forma, ainda que por parte de alguns colaboradores exista o entendimento da relevância, não é algo comum, carecendo um longo caminho a ser trilhado para que haja essa cultura na IES B. Visto isso, a IES B possui informações sobre sustentabilidade, mas suas ações são simples ou pouco divulgadas e exploradas. Há um processo de aprendizagem no *single-loop* (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1978), em que é feito o básico dentro das restrições e limitações na forma de entender a sustentabilidade.

Assim, as ações desenvolvidas de modo geral na instituição, bem como a incubadora social, permeiam um caminho em nível de nicho em pré-desenvolvimento (GEELS, 2011), pois existem iniciativas, mas são individuais apesar do movimento positivo. De acordo com Éverli (Setor de Infraestrutura) e Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras), o ideal seria compilar todas as informações do que é feito sobre sustentabilidade, porque é importante “achar parceiros, que daqui a pouco tem ações que são complementares ou que são iguais, muito parecidas ou que discordam” (Trecho extraído da entrevista com Éverli - Setor de Infraestrutura). Ademais, Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) entende que um passo importante seria a formação das pessoas:

Uma formação talvez dos servidores e levar esse conhecimento para eles, para que eles se sintam peça dessa ignição, (...) dessa engrenagem, né? A sustentabilidade não é um setor que faz e sim todos os servidores da universidade tem essa missão. Seja inclusive até nas missões pequenas como economizar energia, desligar o computador quando vai almoçar, separar o lixo corretamente, né? São pequenas ações também fazem parte do dia a dia do servidor. Então esse é um obstáculo a transpor.

Diante do exposto, é evidente a movimentação no nicho (GEELS, 2011) que está sendo desenvolvida perante a fala das entrevistadas. Contudo, é importante ressaltar que para chegar nos regimes há um processo de transição sustentável complexo a percorrer, uma vez que os regimes já estão estabilizados, norteados por regras e normas delimitadas e fortalecidas.

Concernente a isso, compreende-se que a IES B poderia estar em um nível de regime estabilizado sobre a sustentabilidade, especialmente com base no Projeto Y. Entretanto, devido as interferências ocorridas com regimes já estabilizados que envolvem a gestão e a própria questão externa a tomada de decisão institucional, no momento a IES encontra-se no nicho em pré-desenvolvimento, buscando a passos curtos criar uma consciência sustentável.

Na aprendizagem em nível conformadora, se realiza ações já rotineiras ou com pequenos ajustes dentro de limites já reconhecidos pelos indivíduos, buscando a eficiência e a eficácia (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010). Nesta perspectiva, as ações desenvolvidas pela instituição enquadram-se em respostas a necessidades, mas não uma transformação baseada em uma aprendizagem sustentável. Em adicional a este cenário, Franciele (Vice Superintendente de Projetos e Obras) salientou em específico sobre o seu setor:

A questão da manutenção da água, porque a gente tem uma barragem dentro da instituição, a gente tem poços artesianos, a gente tem o monitoramento do controle da água, né? A gente tem alguns riachos que passam pela nossa área de preservação ambiental. Então a questão da água passa pelo nosso setor, a questão do manejo de vegetação, do manejo de fauna, né? Animais, a gente tem abelhas, marimbondos, macacos, tartarugas, várias situações, a gente tem desde a fauna filantrópica que é essa de pombos, de insetos, né? (...) Temos que fazer o manejo adequado dessa fauna, o manejo da vegetação, (...) a gente tem trezentas espécies de indivíduos arbóreos, trezentas árvores numa quadra. Então a gente tem isso pensando só numa quadra pequena (...) que dirá de toda a extensão territorial. Então muitas vezes a gente tem que fazer o controle daquele indivíduo arbóreo que oferece risco, que necessita de poda por causa da rede elétrica, né? Ou porque está batendo numa janela, ou porque está entupindo uma calha, ou porque a raiz está atrapalhando uma calçada ou está atrapalhando um prédio histórico, né? Então a gente tem também o manejo da vegetação, isso também é um dos ODS, né? A questão da flora, a questão social, do respeito entre os colegas, (...) do trabalho decente, da valorização do servidor, da não discriminação, né? Do não ao racismo também são questões sociais, né? Que também são relacionados ao convívio em sociedade ou convívio em grupos, né? Que a gente tem que trabalhar. Então, vários dos ODSs eles cabem ao meu setor, né? Tem alguma pincelada ou estando diretamente ligado.

É notória a diferença da visão do setor, uma vez que buscam identificar de que modo os ODS estão presentes e o que podem fazer para contribuir com a proposta. Demonstra-se uma reflexão dos valores e o que pode ser modificado, de modo a considerar o papel social de cada indivíduo (SCHUTEL, 2015). Contudo, a IES B possui uma grande extensão, e um ou alguns setores não podem torná-la sustentável se o restante não o for, pois deve ser uma transformação sustentável enraizada na instituição (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013).

Partindo do exposto, entende-se que a sustentabilidade é algo perene a gestão. Contudo, cada nova reitoria que assume tem sua percepção e insere a mesma nos processos da IES, tal como o relato de Caroline (Setor de Projetos) sobre o Projeto Y. Isso reforça a permanência da IES no *single-loop* (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1978), pois a atual gestão trouxe sua bagagem de sustentabilidade e implantou na instituição para atender o necessário, sem mudanças significativas.

Assim, está se fazendo o que é preciso para o momento (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Ainda, quando analisado o que reflete o PDI (2016-2026) perante à sustentabilidade, identifica-se que o mesmo é orientado a um olhar de responsabilidade social com viés ambiental, não entendendo enquanto uma base articulada do elemento ambiental, social e econômico.

Um fator que pode envolver uma mudança significativa perante o olhar da sustentabilidade identificado nas entrevistas foi a fala de Franciele (Vice Superintendente

de Projetos e Obras) e Caroline (Setor de Projetos), que mencionaram a relevância de ser implantada a institucionalização de uma estrutura para sustentabilidade e não apenas um projeto verde:

Por isso que eu digo, a gente tem muito potencial dentro da universidade. Para aproximar a pesquisa, a extensão e fazer algo que realmente faça a diferença. Mas se isso realmente não for integrado (...) tem que ser uma questão muito institucionalizada e isso passa muito por questões de governança. Eu entendo que o principal desafio, porque assim, se tu não está institucionalizado, é difícil até tu chegar nas pessoas e pedir informação. E tu dizer, será que tu podia me ajudar me dizendo aqui se tal disciplina tem sustentabilidade (...) mas quem é tu? Por que tu está me pedindo isso? (...) O que que está acontecendo? (...) nas universidades públicas tem muito isso (...) então assim, se a gente não é institucionalizado, se não está dentro de uma estrutura de governança adequada, não existe a menor possibilidade de dar certo. Até eu lembro quando o Projeto Y acabou, eu falei isso para minha chefe, olha eu acho que é melhor assim. Porque se for pra continuar sem um apoio institucional não tem como. O não tem como, o escritório não vai conseguir existir. Sem ações, ações institucionalizadas que a gente possa efetivamente falar pela instituição. (...) para eu poder ser uma instituição sustentável eu tenho que querer ser, né? Tem que institucionalizar porque eu tenho que ir lá e dizer é isso que eu quero como instituição, né? Para minha instituição isso é importante. Eu acho que isso fala muito desse sentido, (...) não adianta eu querer enfiar sustentabilidade no final. E tem que existir uma cultura de sustentabilidade (...) ou tá na minha missão, nos meus valores e aí eu vou institucionalizar e vou fazer isso dar certo ou vai sempre dar errado, vai sempre cair de alguma forma com outra reitoria, com outra coisa, sempre vai acabar caindo (Trecho extraído da entrevista com Caroline - Setor de Projetos).

Essa necessidade de quebra, isto é, a possibilidade de se tornar algo institucional contempla uma saída até mesmo para parte do problema da comunicação, pois seria de conhecimento comum onde estariam essas informações e como acessá-las. Além disso, conforme exposto no PDI (2016-2026) da IES B, a sustentabilidade envolve os princípios e temas estratégicos, requerendo postura prática e não somente discurso perante a mesma. Um aspecto que reforça a importância da fala de Caroline (Setor de Projetos) é o exposto por Éverli (Setor de Infraestrutura):

É um histórico assim que não houve muito essa continuidade nos grupos que trabalharam com a sustentabilidade ao longo dos anos assim. Então tiveram vários setores com objetivos parecidos (...) e não foi possível sabe? Ter essa continuidade. Então hoje o órgão referência de meio ambiente na universidade é o que é departamento do meio ambiente e licenciamento. Mas eles cuidam das licenças ambientais, é um assunto afim, mas a questão da gestão ambiental e da educação é um assunto um pouco diferente disso. Então a resposta é não, hoje não tem um órgão da universidade.

Com base nisso, evidencia-se que é vislumbrado por parte dos colaboradores esse olhar comum de sustentabilidade, o qual pode ser suscitado a partir de um movimento

para contrapor os valores existentes, indo ao encontro do *double-loop* (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1978), objetivando uma transformação dos significados existentes, almejando fazer melhores coisas e não apenas as coisas melhores (STERLING, 2010).

Portanto, a IES B, caso estivesse com a proposta do Projeto Y ativa, poderia estar se encaminhando para tornar-se uma IES Transformadora, de modo que a ideia de institucionalizar a iniciativa seria uma solução para tal processo de aprendizagem. Entretanto, no cenário atual representa uma IES Conformadora, a qual está respondendo as exigências externas e almejando, por parte de uma parcela dos colaboradores e professores, evoluir, trilhando a busca por uma IES Verde. Por fim, é válido salientar que tal anseio não emerge da alta gestão, sendo complexo seu alcance, pois a mudança deve estar enraizada na instituição para realmente perdurar.

Seguindo essa linha de pensamento, a IES C demonstra uma discrepância no entendimento de sustentabilidade, dado que há enfoque diferenciado em certos campi em contrapartida a uma base simples em outros. Conforme Heitor (Diretor de Campi) “nós temos dois parques tecnológicos, quer dizer, é uma coisa rara para uma cidade do nosso tamanho, né? Noventa mil habitantes”. Além do extenso número de parcerias existentes com outras organizações. Por outro lado, alguns entrevistados apontaram a existência das parcerias como um importante fator de recurso econômico, estando em segundo plano o retorno social que tais articulações propiciam.

Esse contexto revela que por um lado há um interesse em fazer uso de informações não apenas para suprir uma necessidade imediata, mas para gerar transformações diferentes. Enquanto, sob outro viés, emerge a ideia do *single-loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1997), dado que o interesse é solucionar o problema no sentido de desenvolver parcerias para demonstrar seu papel institucional, ao mesmo tempo que obtém recursos importantes sob um viés econômico. Ou seja, há um movimento interessado em resolver determinada situação e obter benefícios por meio dela, não havendo uma real preocupação perante refletir o que poderia ser feito, em prol de aprender a aprender (ARGYRIS; SCHÖN, 1997).

Considerando que a ideia predominante do *single-loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1997) emerge da gestão da IES C, confirma-se que essa ideia é a que orienta as decisões, o que corrobora com a base de transição para sustentabilidade no estágio de pré-desenvolvimento (GEELS, 2011), comportando um sistema instável, com movimentos individuais que pouco alteram o contexto. Haja vista, as parcerias guiadas por uma perspectiva de sustentabilidade são uma semente de mudança desenvolvida no nicho

(GEELS, 2011), as quais não evoluem em virtude de regimes estabilizados. Em adicional, Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação) ressaltou ações básicas de diversidade enquanto um avanço na instituição:

A IES C hoje ela já tem o sistema que permite o uso do nome social, né? Então se a gente tem um aluno trans, né? Na chamada ele vai ser chamado pelo nome social, né? Eu não sei como é que está a questão do diploma, mas eu acredito que já sai o nome social, a gente se preocupa, por exemplo, (...) com refugiados, né? Mas são coisas assim que estão no radar, refugiados não tem nada muito específico, mas são coisas que a gente tem que começar a se preocupar, né? Então são públicos assim que ao longo do tempo eles só vão aumentar, você precisa estar preparado para receber (...) a gente respeita o programa de cotas do governo, por exemplo, né? Agora na Pró-Reitoria de pesquisa e pós-graduação a gente está fazendo valer, terminamos uma resolução e agora vamos fazer uma discussão normativa para incluir os negros, pardos, indígenas, pessoas deficiência na pós-graduação, tá? Existe uma lei ainda de dois mil e dezesseis, tá? Do MEC, não é nenhuma resolução, né? Que as universidades deveriam oferecer vagas (...) como cotas para esse público, então pretos, indígenas e pessoas com deficiência (...) então a gente, lógico, um pouco atrasado, está fazendo valer (...) essa regra, no sentido de realmente (...) para um país desigual, você precisa ter políticas, né? Que busquem dar igualdade as pessoas.

O excerto reforça os regimes (GEELS, 2011) existentes, uma vez que já há um entendimento de como ‘as coisas funcionam’ de modo que se deve responder aos interesses, regras e normas já delimitadas. Neste meio, simplesmente se faz ‘as coisas melhores’ (STERLING, 2010) não havendo um processo de aprendizagem organizacional, que percorra o entendimento e a transformação dos envolvidos, sendo uma ação perante uma reação imposta pela sociedade. Adverso ao exposto, Heitor (Diretor de Campi) critica a simplicidade e disparidade do que é praticado referente a sustentabilidade:

Nós temos o selo verde para eventos, (...) então nós já temos, né? Já tivemos alguns eventos com o Selo Verde, (...) São ações. (...), mas aí todos os eventos deveriam ter sido verdes. Não só alguns. (...) É isso que eu te falo, né? Quer dizer, calma aí, se a organização é orientada com sustentabilidade, todo mundo tem que seguir. (...) os eventos têm o selo verde (...) e as outras ações tem o quê? (...) do ponto de vista institucional, (...) a IES C, tem o plano de logística sustentável, que é uma comissão responsável (...) para implantar, né? (...) e eu não sei de sustentabilidade, (...) é uma comissão ligada a diretoria de relações empresariais e comunitárias. Daí quando a gente assumiu no ano passado eu falei, gente, como assim? (...) as ações organizacionais devem ser orientadas para sustentabilidade como é que a comissão que pode trabalhar consultivamente, né? Trazendo ferramentas, mecanismos, indicadores, né? Para isso vai estar subordinada a uma diretoria, não pode, né? Então para mim ela teria que estar subordinada a diretoria geral no campus, né? Então isso já não acontece aqui (...) a gente não vai mexer na estrutura organizacional porque eu não tenho autoridade para isso, mas eu já estou fazendo de fato isso, eu estou trazendo essa comissão para trabalhar com a gente, né? Porque a

comissão tinha muito uma lógica de ações, né? Então, campanha, (...) de relação ao uso da água, vamos colocar as lixeiras aqui, né? Com as cores diferentes, então ações pontuais, né? Eu falei gente, sustentabilidade vai muito além disso de sustentabilidade e a orientação de todas as ações, né? De todas as diretorias, de todas as tomadas de decisão. Então é nesse sentido que a gente está trabalhando, mas (...) é um início, é um direcionamento da nossa gestão.

Essa visão de estar fazendo o básico dentro do estipulado externamente é percebido por parte de alguns envolvidos na IES C, os quais percebem que demonstrar diversas ações e selos verdes não torna a instituição sustentável, pois existem outras duas dimensões que devem também ser permeadas. “A gente sabe que perfeição, equidade é difícil de atingir, mas assim se busca, né?” (Trecho extraído da entrevista com Heitor - Diretor de Campi). Elucida-se, neste contexto, o argumento de Larsson e Holmberg (2017) perante a transição para sustentabilidade, os quais entendem que envolve um processo de colaboração e integração, que no caso em questão reflete-se não ocorrer.

Heitor (Diretor de Campi) pontuou que a IES C não tem como base esse olhar consistente sobre a sustentabilidade e que o ideal seria alocar a comissão que desenvolveram dentro de uma diretoria na reitoria, gerando maior credibilidade, sendo algo institucional. Contudo, a ideia é criar uma diretoria de área, que foi proposto pela gestão, entendido como um “pensamento não sistêmico que veio de cima”. Diante disso, o entrevistado acredita que a transformação deve ser permeada pela ideia da transversalidade consolidada para que os elementos “social, ambiental e econômico estejam transversalmente presentes, né? Em todos os nossos resultados. Então isso é uma mudança cultural mesmo”.

Concernente a isso, existe um longo caminho a ser trilhado para essa transformação na IES C, dado que sua premissa não comporta a ideia de sustentabilidade, sustentando o pressuposto de uma IES Convencional que entende ser suficiente responder as demandas à medida que surgem, em um processo de *single-loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1997). Dito isso, a aprendizagem é limitada a seu contexto atual, uma vez que há dificuldade no processo de transição, existindo movimentações no nicho que são barradas pelo regime e orientadas pela paisagem.

Em contraponto a essa linha de pensamento, Ítalo (Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação) apontou um posicionamento diferenciado referente a sustentabilidade, o qual comentou sobre a Assessoria de assuntos acadêmicos que oferta aos estudantes subsídios para que possam se sustentar, especialmente aqueles que possuem dificuldades financeiras. No processo, o aluno se inscreve para a bolsa que é mantida pelo Ministro

Universitário, em que o retorno do deve ser “a presença nas disciplinas e um bom aproveitamento”.

Percebe-se um descompasso nas evidências, pois, por vezes, a orientação da gestão é direcionada a um olhar de fazer simples ações e, por outro lado demonstra um interesse em fazer mais. Diante disso, é possível que exista um movimento gradual da decolagem (GEELS, 2011), em que há o início de algumas mudanças no processo de transformação. Outro argumento a ser evidenciado é o desenvolvimento de um planejamento participativo que está sendo criado, o qual para Heitor (Diretor de Campi) gera um diferencial devido ter uma base amparada na administração com ferramentas específicas da área e o envolvimento das pessoas. Além disso, o entrevistado ressaltou que “a partir (...) do início da nossa gestão nós começamos a exigir, né? Que todos os projetos tenham essas considerações multidimensionais. (...) isso não era feito. Então, o que eu estou te falando, (...) o campus não está fazendo isso, está começando a fazer, né?”

Fica evidente que a IES C acaba por refletir movimentos voltados a sustentabilidade perante pressões externas, tal como a IES B, o que é evidenciado na literatura (ARGYRIS; SCHÖN, 1997). Conforme Heitor (Diretor de Campi), “enquanto não vier uma (...) determinação superior, eles não mudam. Então assim, (...) é nesse sentido que a gente está trabalhando”. Tal excerto recebe respaldo do entendimento de paisagem (GEELS, 2011), no qual as pressões externas modificam valores, padrões e políticas, tal como exemplificado no caso em questão. Além disso, o entrevistado supracitado comentou o contexto permeado pela curricularização da extensão:

Então você veja, infelizmente a gente precisa desses dispositivos coercitivos, né? Porque, a gente, os seres humanos, né? Não conseguimos agir, (...) pelo que é certo, né? Todo mundo sabe que tem que fazer isso, mas enquanto não é obrigado, né? (...) a pesquisa já é bastante incentivada pelo PIBIC, né? Então toda universidade tem programa de PIBIC, né? O nosso programa aqui é muito forte, só que daí assim, nós temos cem alunos de PIBIC e temos quatro mil alunos, quer dizer (...) pesquisa na graduação é fraca ainda, né? E o governo federal não obrigou ainda. O governo federal só (...) dá incentivos, né? Nós temos bolsa CNPQ 12 então o Governo Federal incentiva a pesquisa na graduação, mas como ele não obrigou, aí fica aquela coisa, depende dos professores e agora a extensão é a mesma coisa. Nós temos várias iniciativas de extensão, mas envolve quantos por cento dos alunos? Agora com a curricularização todo mundo tem que se envolver. Então, infelizmente o Brasil vai nesse passo, né?

¹² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Igualmente evidenciado nos dados do caso da IES B, foi ressaltado pelos entrevistados da IES C que uma forma de minimizar a disparidade do conceito de sustentabilidade e oportunizar um espaço com bases diferenciadas e consistentes pode emergir da formação as pessoas, abrindo espaço para que entendam a relevância da pauta e compreendam que é um processo organizacional, no qual a instituição como um todo deve aprender:

A universidade é uma instituição (...) importantíssima para geração de conhecimento (...) a gente não entende que a gente não pode só ensinar isso, né? A gente tem que fazer isso, né? Então, (...) a universidade tem que aprender a fazer gestão do conhecimento, (...) porque ensinar, ela sabe, né? Agora, parar e pensar que não sabe (...) parece contraditório essa minha frase, né? (...) os professores ali trabalham com gestão de conhecimento e conseguem fazer acontecer em algumas esferas, né? Conseguimos fazer acontecer isso numa empresa, conseguimos fazer acontecer isso num setor, mas a universidade não sabe fazer gestão de conhecimento. (...) por exemplo, aqui no campus, a gente não tem, né? Um conhecimento do capital humano, qual é o meu capital humano, né? E daí de novo, (...) quantos formulários a gente já fez? Só que daí está no banco de competências, a gente do céu, (...) e daí? Daí, esse negócio é morto. E esse negócio não muda, ele não é dinâmico. Eu tenho o meu conhecimento (...) onde que eu quero chegar com ele? Então, gestão do conhecimento, né? Que diagnóstico, conhecimento eu tenho, que conhecimento eu preciso. Então, (...) que conhecimento nós precisamos para esse entendimento complexo da sustentabilidade. Você sabe, né? Todo mundo vai ter que ter formações que mostrem, né? Que os resultados têm que ser multidimensionais. Então, eu tenho que começar a capacitar aqui no campus, veja, eu já tive vários orientandos. Vários dos meus colegas professores e dez foram meus alunos. Então essa é uma forma de trabalhar esse autoconhecimento. Só que daí é independente de mim, né? Isso não é institucional, né? Então nós temos que ter mecanismos que busquem a capacitação das pessoas para esse entendimento, né? De complexidade, de relações. (...) agora se eu falar do capital estrutural, né? Opa. Daí aí eu tenho que ter os mecanismos, né? Os sistemas, os formulários, os planejamentos, né? Eles têm que estar sendo construídos.

Isto posto, a IES C não carrega um pressuposto de sustentabilidade, a qual é composta por parcela de indivíduos que acreditam na causa e percebem que a instituição possui um papel de contribuição. Isso acaba por ocasionar um embate de interesses, pois de um lado existem facilitadores de aprendizagem havendo o interesse em aprender e praticar uma visão holística, em que por outro há inibidores neste avanço, estando ela tanto na comunicação quanto na resistência à mudança e na estrutura organizacional.

Em complemento a isso, tal como identificado nos casos da IES B e C, na IES G evidenciou-se a força externa para que sejam concretizadas ações de cunho sustentável. Contudo, diferente dos argumentos anteriores, Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração) destacou que “a percepção de que eu faço é que é obrigatória. Eu não percebo o caráter estratégico disso” e justificou que talvez a

instituição não seja a única responsável por isso, dado que entende uma forte pressão política que interfere na educação gerando uma “fragilidade no sistema” acompanhada de uma “instabilidade absurda nos processos, no método de avaliação”.

Há um cenário complexo que envolve o excerto, mas isso não descarta o papel que a IES G deveria apresentar referente a causas sociais, ambientais e econômicas. Sua fala condiz diretamente com a ideia de reação frente imposições externas, em que o espaço para aprendizagem é restrito a respostas automáticas, não havendo uma reflexão mais profunda, encadeando um processo de *single-loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1997).

Entretanto, David (Diretor) ressaltou um contexto similar aos casos anteriores, salientando que a IES G participa de alguns selos e premiações, nos quais precisa ter certos projetos de sustentabilidade porque “exigem”. “Então não é aquilo que nós gostaríamos ainda, a gente tem que avançar nesse sentido e avançar muito, mas tem sim iniciativas e está no nosso radar, nessa preocupação aí com sustentabilidade, com agenda e assim por diante”.

Outra pressão externa emerge da avaliação da CAPES, a qual segundo Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração) está requerendo a transformação de um cenário produtivista para uma lógica de impacto social. Neste sentido, existem ações, assim como ocorre na IES B e C, que encontram-se no nicho (GEELS, 2011), desenvolvidas e incitadas individualmente, as quais estão em pré-desenvolvimento (GEELS, 2011) e não conseguem avançar devido aos regimes (GEELS, 2001) já estabelecidos que fortalecem as regras e a condução dos processos. Dito isso, é evidente o impacto positivo do ambiente externo, sendo o reflexo da paisagem nos regimes (GEELS, 2011), de modo que está incentivando um posicionamento que contrapõe a lógica de quantidade e desperta atenção a questões mais qualitativas.

Em relação as ações direcionadas à sustentabilidade, Valdomiro (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração) comentou sobre o desenvolvimento de uma proposta de comitê que está em andamento e sendo baseada em diversas pesquisas em outras instituições e empresas. Conforme o entrevistado, no momento atual, acredita-se na ideia de que o comitê deve ser institucionalizado, com o exemplo do que fizeram no quesito inovação: “tenho a percepção de que a inovação não pode ter um grupo dentro, a inovação tem que ser incorporada com o valor, né? De todas as questões”.

Essa ideia recebe respaldo da gestão, mas está sendo desenvolvida por uma única pessoa, o que conduz o processo ao nicho (GEELS, 2011), pois há somente a semente de mudança e sua concretização ainda não é clara sequer ao responsável. Um achado

relevante é o reconhecimento da gestão de que a instituição precisa aprender a aprender (ARGYRIS; SCHÖN, 1997), existindo um longo caminho para amadurecer, em que se reconhece o quanto é nova perante outras instituições no mercado:

O que a gente foi fazendo ao longo do tempo que é um processo de maturidade, uma relação de custo-benefício entre as ações, uma relação entre esforço e resultado cada vez mais críticas sim, porque a gente está vendo que o tempo é escasso, as pessoas precisam de qualidade de vida, os recursos são escassos, então não adianta inventar trinta ações se você consegue fazer cinco muito bem-feitas, entendeu? Então, o tempo nos ajudou na maturidade para isso, porque no início a gente queria abraçar o mundo, né? Então, (...) nós já tivemos trinta objetivos estratégicos (...) ao longo do tempo ajustando eles para aquilo que de fato faz a diferença e que precisa canalizar o esforço de todo mundo. (...) já tivemos reuniões mais qualificadas com (...) engajamento de todo mundo mais elevado, com soluções mais claras na saída, nós já tivemos momentos de cegueira estratégica que a gente tinha objetivo, tinha meta e não conseguia alcançar meta e não conseguia resolver como alcançar (Trecho extraído da entrevista com Sandro – Presidente).

O trecho revela o percurso trilhado pela IES G até o momento, o qual foi permeado por instabilidades e aos poucos evoluindo, podendo entender até mesmo o processo de evolução de uma IES Instrumental para Convencional. Há ainda um vasto espaço a se desenvolver, especialmente referente a sustentabilidade, considerando que o processo atual se encontra em um nível raso de IES Convencional. Dito isso, assim como exposto na literatura (ARGYRIS; SCHÖN, 1997; STERLING, 2010), é possível destacar que uma IES Convencional simplesmente orienta-se a partir de pressões externas, especialmente requeridas por legislações, espaço em que não há como ficar para segundo plano a sustentabilidade. No entanto, essa sustentabilidade é uma falácia, uma vez que é envolvida por ações e práticas dispersas que não são reconhecidas pelos envolvidos e o próprio entendimento do tema é vago, normalmente variando com a área de atuação dos indivíduos.

Isto posto, a IES G carrega um obstáculo para a transformação sustentável considerando sua base direcionada ao mercado, pois a própria liderança é orientada para tal. A dificuldade em haver um entendimento comum da pauta da sustentabilidade agrava mais o cenário, pois até mesmo os investimentos são inibidos por interesses diferentes, configurando um embate para o desenvolvimento do processo de aprendizagem em nível organizacional, possuindo enquanto escape a estrutura organizacional, a qual pode ser fortalecida no sentido de conduzir a aprendizagem.

Dito isso, é compreensível a complexidade que envolve os espaços institucionais, mas é preciso uma maior articulação, já que o discurso existente e sua prática não

corroborar tal qual ele. Bem como evidenciado nos casos B, C e G, é preciso haver uma mudança institucional que seja baseada na gestão, além de uma orientação aos colaboradores e professores para a sustentabilidade e o posicionamento da instituição referente a esta. Por isso, tais IES encontram-se na microescala (nicho), no sentido de que há semente de mudança baseada em certos indivíduos, havendo dificuldade de permear a mesoescala em virtude da defesa existente nos regimes atuais (GEELS, 2011).

É interessante notar que a IES B, C e G configuram-se enquanto distintas, sendo, respectivamente pública, tecnológica e privada com fins lucrativos. Tal evidência ancora a reflexão de que independentemente do enquadramento institucional, é possível haver um afastamento ou aproximação de uma construção sustentável. Os pontos condizentes emergem o quanto a liderança é importante neste espaço de transformação, nas quais é preciso um redirecionamento. A IES B tem um caso atípico, pois estava em um processo de transformação sustentável e regrediu, a qual tornou IES em 1934. No entanto, a IES B e C emergiram, respectivamente, nos anos 1990 e 2002, período em que a sustentabilidade estava criando consistência, podendo estas já terem nascido com esse olhar concretizado até mesmo em prol de um destaque institucional. Isso revela que a sustentabilidade ainda sendo pauta de diversas pesquisas carece de avanço no sentido de que os indivíduos compreendam sua essência, pois somente assim haverá realmente uma quebra paradigmática que pode incitar mudanças mais rápidas e concretas.

4.2.3 IES Verde

A transformação em nível individual já se configura enquanto um processo complexo, e quando o assunto em pauta é a carência de uma mudança profunda em nível organizacional que envolve diversos e diferentes atores (GEELS; SCHOT, 2007; GEELS, 2011; FARLA, et al. 2012; LOORBACH; ROTMANS, 2006; ROYSEN; CRUZ, 2020), o espaço torna-se ainda mais difícil. A IES A enquadra-se por estar em um segundo nível de aprendizagem, sendo uma instituição verde, em decorrência da gama de ações que são desenvolvidas em seu meio, ainda que não haja uma organização efetiva destas. A instituição é permeada por problemas que inibem seu avanço, especialmente o que compete ao individualismo. Contudo, seguindo os pressupostos de Argyris (1976), Argyris, Schön (1978) e Easterby-Smith et al. (2004), a necessidade de mudança e percepção da relevância da sustentabilidade transcendem a base institucional da IES A, demonstrando uma aprendizagem no *double-loop*.

Um movimento de mudança na instituição é explicado pelo processo de aprendizagem que fez emergir a criação da Agenda 2030, bem como do próprio entendimento de como deve funcionar a extensão. De acordo com Alisson (Pró-reitor adjunto de extensão), a gestão anterior tratava a extensão de modo que primeiro ofereciam as proposições e depois analisavam se elas eram condizentes com as demandas da comunidade. Hoje o processo é inverso, pois “o princípio da extensão Universitária é transformar”. Assim, há um ciclo mais próximo das reais necessidades:

Para você transformar a realidade das pessoas, você tem que ouvir as pessoas, né? Então a gente inverteu essa lógica, então esses instrumentos de diálogo que a gente estabelece com a comunidade. É exatamente primeiro escutar a comunidade internalizar as dificuldades e as demandas que são prioritárias, vamos dizer assim, internaliza esse processo a luz dos nossos grupos e agentes especialistas e faz a proposição e o fomento daquelas ações que realmente possam devolver para a comunidade ações que impactam na solução dessas prioridades, que é só assim que a gente acredita que a universidade acaba criando um ciclo de escuta, tá? E aí a gente (...) houve a comunidade oferece a solução, (...) e a gente cria esse ciclo que a cada volta, (...) a gente dá mais qualidade e dá mais efetividade das ações. (...) Se hoje a gente inicia com uma prioridade não necessariamente que ela vá perpetuar ao longo de vários anos, né? Se você atendeu aquela prioridade, mas essa prioridade pode ser melhorada, bom então a proposta tem que vir num outro patamar para atender aquela demanda continuar num processo de crescimento, de qualidade sempre. Essa é a ideia (Extraído da Entrevista com Alisson – Pró-reitor adjunto de extensão).

É evidente a mudança de pensamento que ocorreu ao longo do tempo, a qual foi amparada por uma longa reflexão que iniciou no ano de 2018. Essa pauta carrega a ideia da formação de um profissional mais atento as demandas da comunidade da qual faz parte, que auxilie e participe do processo de transformação oportunizado pela extensão.

Quem mais tem a aprender é o nosso aluno, porque ele vai estar envolvido diretamente desde a concepção da solução até uma análise uma crítica porque ele tá tendo o contato com a realidade lá na ponta, né? Então a gente consegue internalizar também muitos saberes através da participação dos nossos alunos nesse processo. Eu entendo que muitos dos nossos alunos ao se envolverem nessa questão, eles acabam vendo a real possibilidade que o curso que eles escolheram traz para sua formação não só profissional, mas como cidadão comprometido né, com causas sociais sem obviamente esquecer de vista a sua formação técnico científica e poder exercer uma profissão com dignidade (Extraído da Entrevista com Alisson – Pró-reitor adjunto de extensão).

Esse novo modelo de perceber as demandas sociais reflete em um facilitador do processo de aprendizagem que gera benefícios a diversos envolvidos, com ênfase não só na comunidade, mas aos alunos, em busca de um ensino diferenciado para que sejam profissionais mais críticos, assim como exposto por Alisson (Pró-reitor adjunto de

extensão). Em conformidade a isso, no PDI (2016 – 2026) da IES A é evidenciado que “os campi reforçam o compromisso social da universidade com o ensino de excelência, a pesquisa comprometida com os problemas da realidade e a extensão relacionada aos desafios da sociedade”.

A Agenda 2030, segundo Breno (Pró-Reitor de Planejamento) está presente no PDI da instituição, pois “ela tem o papel central no nosso planejamento das nossas ações. Então, hoje quando a gente fala em planejamento institucional, a agenda 2030 está presente, portanto, eu posso te dizer que a universidade sim está pensando em sustentabilidade”. Ainda sobre isso, há um Folheto da Agenda 2030, em que são descritos de forma sucinta cada objetivo e ações, que mesmo simples, podem contribuir com o seu alcance.

Nesta perspectiva, o avanço direcionado a sustentabilidade pode ser entendido a partir da criação da Agenda 2030 na instituição, de modo que se envolveram tanto colaboradores, quanto professores, alunos e a comunidade em geral. O processo iniciou em 2019, em que foi estabelecida uma comissão para diagnosticar a instituição frente a todas as ações de ensino, pesquisa e extensão frente aos ODS, considerando o período de 2015 a 2019, dado que o ano do delineamento inicial foi quando a Agenda foi materializada pelos países signatários. De acordo com Alisson (Pró-reitor adjunto de extensão), foram encontradas:

11.800 ações aproximadamente, entre ensino, pesquisa e extensão, e pré-classificamos. Então nos deu uma posição real do quanto a universidade está avaliada com os ODS e para nossa surpresa, praticamente mais de 90% de desses 11.800 registros do portal de registro de projetos estavam vinculados um pelo menos a 1 ODS, né? Então há um trabalho bastante consolidado nesse sentido.

De acordo com o exposto, é evidente uma mudança do sistema, bem como mencionado por Loorbach e Rotmans (2006), o que configura um avanço sustentável em meio a complexidade das práticas da instituição, uma vez que trouxeram enquanto um fim para si os ODS, abrindo espaço para a comunidade participar ativamente. Nesta lógica, para haver uma mudança ‘do’ e não ‘no’ sistema, é necessário ações com valores e objetivos bem definidos (LOORBACH; ROTMANS, 2006), o que se evidenciou na prática da IES A ao propor essa consciência de realizar seu papel de modo a contribuir com uma causa global.

A partir do período pandêmico em 2020 a IES A criou uma plataforma digital, na qual a comunidade poderia votar em quais ODS identificavam como mais urgentes a serem atendidos. Essa proposta também foi benéfica devido nem toda comunidade ter interesse ou condições de se deslocar até a instituição para participar de reuniões sobre o que é prioritário para a região. Considerando que a IES possui mais de um campus, no momento da votação isso é esclarecido, em que ao final do ano é realizada uma reunião para definir quais serão os pontos principais delimitados por cada campus, a partir da votação:

Então a gente passa a analisar essas demandas né, com essa especialização a gente então prioriza, pelo menos três ou quatro ODS com a maior pontuação para que no ano seguinte no edital de fomento a extensão que a gente utiliza no FIEEX que é o Fundo de Investimento da extensão, e a gente valorize mais aquelas propostas que estejam mais alinhadas aquelas prioridades, né? Então se a prioridade um for saúde, as propostas relacionadas a demandas da saúde pela comunidade serão melhor valorizadas no sentido de que sejam as propostas que devo receber o fomento necessário para que elas sejam executadas, né? E aí então a gente vai colocando numa ordem isso, não significa que não vão ter propostas que não serão atendidas, mas prioritariamente a gente conduz vamos dizer assim, através desses critérios e que a câmara de extensão referenda. A gente então prioriza essas ações que são mais demandadas pela sociedade (Trecho extraído da entrevista com Alisson - Pró-reitor adjunto de extensão).

Um desenvolvimento positivo dessa proposta envolve a criação de um edital diferenciado voltado aos ODS e a cada campus, de modo que foi articulado ao plano estratégico das regiões e conseguiram reunir um número significativo de recursos a serem investidos. Tal ação é destacada no PDI (2016 – 2026) da IES A, em que salientam a relevância de destinar parte do orçamento para atender os objetivos estratégicos¹³ em forma de atividades e projetos. O edital foi avaliado de acordo com as demandas elencadas pela comunidade na votação da Agenda 2030, a fim de permear o contexto em seus pontos principais.

Então aí cada campus apresentou um conjunto de propostas, então a gente olhou a luz da prioridade da Comunidade dos critérios dos conselhos regionais de desenvolvimento dentro desses planos estratégicos e aí classificamos essas propostas. E aí a gente atendeu o número bem menor, podendo aportar um valor mais expressivo a cada proposta para que essas ações fossem desenvolvidas, ela tem um prazo de um ano, né? E que são monitoradas durante o seu processo de execução (Trecho Extraído da entrevista com Alisson - Pró-reitor adjunto de extensão).

¹³ Tais objetivos estão alocados a cada um dos sete desafios institucionais.

Tal achado recebe respaldo no entendimento de que uma transição para sustentabilidade abarca um modo diferente de realizar as práticas, a fim de que se sustentem os sistemas sociais sustentáveis baseados na colaboração (LARSSON; HOLMBERG, 2017; LOTZ-SISITKA et al. 2015). Diante disso, a IES A buscou consolidar em uma única plataforma todo o esforço da extensão em prol do alcance aos objetivos da Agenda 2030, bem como criar um edital reforçando a ideia de mover esforços para o desenvolvimento da comunidade. Além desse avanço, Alisson (Pró-reitor adjunto de extensão) defendeu a proposição na qual entende que a concretização da Agenda 2030 da IES deve obter força a partir das crianças:

Mas a gente entende que a gente vai ter muito sucesso ou o sucesso vai acontecer mais rápido, se a gente conseguir convencer as nossas crianças e os nossos gestores da educação em nível de Educação Básica nesse processo de discussão de ações sustentáveis, né? Então a gente tem que trabalhar mais fortemente com esse público.

Assim, a relevância da articulação de uma criação interna com o apoio externo para que se crie um entendimento mais fortalecido do alcance da Agenda 2030, especialmente quando se pretende sensibilizar as crianças de tal importância. Frente a isso, é possível almejar um futuro mais sustentável, considerando que haja transformação na consciência dos futuros profissionais.

Para que haja mudanças é preciso uma movimentação em escala micro, ou seja, no nicho (ABOYTES; BARTH, 2020; GEELS, 2011). O desenvolvimento da Agenda 2030 na IES provocou um envolvimento de diversos atores para a inovação, em que foi semeada uma semente de mudança sistêmica (GEELS, 2011). Para que essa mudança realmente gere frutos é preciso que alcance a escala meso, em direção a estabilizar-se (LOORBACH; ROTMANS, 2006; GEELS, 2011; WIECZOREK, 2017), tornando-se comum dentro do espaço da instituição.

Observa-se que o caminho trilhado pela proposta da Agenda 2030 evoluiu do nicho para o regime, uma vez que no momento cada projeto deve estar articulado aos ODS, bem como estão sendo desenvolvidos editais de fomento diferenciados, entre outras ações. De acordo com o relato dos entrevistados, a mudança foi lenta e ainda está em processo de melhoria, mas conseguiram implementar um processo colaborativo que impulsionou a mudança, respondendo a um espaço que carecia de condições sustentáveis.

Bem como exposto por Argyris (1976) e Argyris, Schön (1978), em um nível de aprendizagem de *double-loop* o interesse reside em utilizar as informações que se tem em

prol de gerar resultados melhores, isto é, promover avanços. Tal base pode ser articulada ao exposto pelos entrevistados anteriormente, pois almejam criar espaços de aprendizagem a todos os envolvidos, fazendo uso das informações de modo a crescer tanto em nível institucional e na qualidade do ensino, quanto no impacto perante a comunidade.

De acordo com Breno (Pró-Reitor de Planejamento), houve um avanço significativo em busca da desburocratização refletido pela pandemia da COVID-19, em que “desde primeiro de janeiro, a instituição não opera nenhum processo mais em papel. (...) hoje aqui, nenhum memorando mais chega para mim em papel, é tudo online. Então, o que antigamente a gente tinha pilhas babilônicas de folha, hoje eu tenho tudo na nuvem”. Tal iniciativa é também entendida por Gilberto (Vice Reitor), Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) e Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) enquanto uma prática simples, mas que gera resultados importantes em termos de sustentabilidade e minimiza o espaço de controles mais resistentes. Frente a isso, são pequenas ações que podem estar semeando um recomeço mais sustentável, pois para haver um processo de aprendizagem é preciso compreender o que se tem, perceber a necessidade de mudança e criar formas de engajar as pessoas para encarar a ‘tentativa e erro’, em direção a um acerto sustentável.

Porque agora se tu me perguntar se a universidade pode ser mais sustentável? (...) todo mundo pode fazer ações melhores assim, às vezes, até essas coisas pequenas (...) quando a universidade, por exemplo, passou a fazer tudo eletrônico esse processo (...) só quem viveu nessa universidade administrativamente, por exemplo, quando tinha todo o processo da universidade em papel impresso, duas vias, não sei o que lá (...). quando se pensou, por exemplo, aqui na universidade a questão de devolver lâmpada (...) a universidade as vezes toma esses protagonismos que podem parecer pequenos, (...) quando implementou as questões da coleta seletiva (...) E é complicado, é difícil manter, sei que não tem verba (...) mas tem que fazer. A, é pouco? Bom, eu acho que é pouco. É um passo, mas a gente tem que estar sempre pronto para ir dando outros passos (Extraído da Entrevista com Renato – Pró-reitor adjunto de Ensino).

É evidente que um processo de aprendizagem ocorre ao longo do tempo, a partir da mudança de percepção de como se faz as coisas, almejando-se fazer mais e não do mesmo. Isso é perceptível na fala de Renato (Pró-Reitor adjunto de Ensino), que entende que o processo envolve desde pequenas ações, criando um espaço diferenciado a partir delas. Compreende-se, diante disso, que a transformação emerge de erros passados, em

que se avalia o que foi desenvolvido e há possibilidade de melhorias, aprendendo a cada ação (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Conforme Gilberto (Vice Reitor) e Breno (Pró-Reitor de Planejamento), ações em prol da eficiência energética refletem uma mudança importante desenvolvida pela IES A: “já tem vários projetos agora para produção de energia fotovoltaica, redução e então assim, são questões que aos poucos vão, vão evoluindo” (Extraído da Entrevista com Breno - Pró-Reitor de Planejamento). Tal avanço é algo desenvolvido ao longo do tempo, que envolveu um processo de aprendizagem para entender sua relevância e o que poderia ser feito.

A gente conseguiu instalar os ímãs, botar medidores. A gente está trabalhando agora com as unidades. (...) campanhas que eu consigo medir. (...) sem medir eu não posso, não consigo fazer uma campanha de eficiência energética. Então, agora a gente tem a medidora, eu consigo ver o que que a casa estudante está gastando energia, se os estudantes economizarem luz e eu posso botar um laboratório de informática para eles, por exemplo. Então fazer políticas de troca para a redução. (...) Nossa meta é reduzir cinco por cento dos gastos com os encargos, (...) água, luz, telefone, contratação de terceirizados. A gente superou a nossa meta. Claro, tirando a pandemia que agora a gente não gasta mais com isso quase. Mas antes da pandemia a gente já tinha atingido os nossos objetivos de redução de gastos. Para tornar mais eficiente a universidade
Extraído da Entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Seguindo essa lógica de pensamento, foi mencionado por Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) o envolvimento da IES A com a logística reversa, de modo que há o retorno do que não é mais útil para instituição perante a empresa em que foi realizada a compra. A instituição possui cerca de nove sistemas fotovoltaicos espalhados pelo campus, além das campanhas para reduzir os gastos, o que foi também evidenciado na fala de Gilberto (Vice Reitor). Diante disso, Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) frisou que “se tu me perguntar no que nós estamos melhor é na questão da energia. Como tem muito pesquisador da área, né? Tem essa consciência, a gente tem andado bem”. Percebe-se o movimento dos profissionais da área em prol de mudanças significativas ao longo do tempo, promovendo mudanças em toda a instituição, como o exemplo das campanhas.

Um reflexo de necessidade de aprendizagem da instituição é a questão da água e do esgoto, pois de acordo com a entrevistada supracitada, são problemas de grande importância, os quais foram inicialmente identificados e se tem noção da gravidade, sem ainda terem sido tomadas ações corretivas:

Toda a água está aliada ao consumo de energia muito grande. Então, né? Para bombear aqui a gente usa poço artesiano para purificar. Então isso é um estresse. A questão da água e na verdade do esgoto é um dos grandes problemas da instituição hoje que a gente avançou para saber o tamanho do problema. Talvez hoje a gente só saiba o tamanho do problema. De que a IES A então não é abastecida pela CORSAN porque a CORSAN não chega até nós, não tem capacidade, então a gente usa poço artesiano, mas já está em negociação um convênio com a CORSAN que a gente vai doar um terreno pra CORSAN fazer o mês que vem, (...) então a gente vai parar de perfurar poços, né? De utilizar esses poços para usar uma água que deve tratada (...) e daí a gente vai ter que fazer algum ajuste na nossa rede hidráulica, mas é relativamente simples. O problema maior é o esgoto, que a cidade não tem esgoto, né? E a CORSAN está fazendo a tubulação, mas não a rede de tratamento e que eles dizem que vão nos entregar o ponto de esgoto. Eu não sei se está, acho que é dois mil e vinte e três. Eles iriam nos entregar um pouco. Então a IES A não tem rede, vai ter que fazer toda uma rede interna para daí se conectar a CORSAN (...) como é que é hoje? Tudo fósforo e filtro, que vem o restante da cidade. Então essa é uma questão ambiental severa também.

Tal contexto evidencia a demora em se fazer as coisas de modo diferente, bem como perceber a necessidade e dar atenção a demandas relevantes como essa. É sabido que a IES A depende de entes governamentais, mas fica evidente certo descaso das gestões anteriores perante a situação grave destacada pela entrevistada. A partir da fala dos entrevistados, tais como Gilberto (Vice Reitor), Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) e Alisson (Pró-Reitor adjunto de extensão) fica explícito o desenvolvimento de uma postura diferenciada, em que os representantes da gestão possuem um olhar orientado à sustentabilidade. Entretanto, percebem a complexidade que envolve as trocas de gestão. De acordo com Gilberto (Vice Reitor), e Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) o desejo é transformar a IES A em um espaço diferenciado e agradável a toda comunidade:

Isso é uma meta nossa e uma referência como sendo um local onde todas as pessoas querem estar (...), se sentir bem aqui. Porque a gente vai ter áreas verdes, lazer, toda essa questão do ecossistema conectado aqui dentro, né? Então, a gente vem trabalhando para isso, desde para ver as plantas, (...) tentar manter esse ambiente muito bonito. (...) a gente quer que as pessoas, a gente quer que vocês, mesmo sendo estudantes que estão morando em Santa Maria, (...) *que que eu vou fazer hoje? Eu quero tomar um mate, onde é que eu vou tomar um mate? Vou ali na IES A*, não só no fim de semana, quando quiser (...) é isso que a gente quer que as pessoas enxerguem, a universidade como uma grande parceira da cidade, um lugar seguro, um lugar iluminado, que as pessoas possam ter como fazer seu lazer, como estudar, trazer seus filhos, isso faz parte do nosso objetivo. Esse é o nosso objetivo, né? O nosso meio de gestão, né? Isso aí é bem nosso, a gente leva, faz isso andar para a universidade toda (Extraído da Entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

A pró-reitora de extensão tem diversas ações, né? Culturais e sociais. E eu sei que eles levam muitas coisas dos ODS para as comunidades, mas eu acho que não são ainda coisas palpáveis, sabe? Talvez visitas técnicas na IES A, assim como tem sessão do planetário, sei lá, uma vez por mês, tem uma visita de

sustentabilidade. E daí as pessoas se inscrevem (...) para toda vez que vem um colégio nos visitar ele pudesse escolher aí eu quero fazer a visita de sustentabilidade (...) poderiam ser ações que chegassem um pouco mais nas comunidades, né? Ou o que a gente espera que aconteça, que se esse aluno que passou por processo de aprendizagem aqui dentro saiu com essa questão despertar. Então quando ele for atuar no seu campo profissional vai levar essa memória (Extraído da Entrevista com Marcela - Pró-reitora adjunta de Infraestrutura).

Ambos entrevistados reforçam a ideia de que a instituição seja um espaço aberto a todos e que gere impactos a longo prazo, sendo referência em sustentabilidade. Além disso, é notório o quanto Gilberto (Vice Reitor) frisa o termo ‘nosso’, no sentido de ser algo da gestão, reforçando a instabilidade do que pode ocorrer com outros gestores, com visões e princípios diferentes. Sobre isso, o entrevistado comentou que a IES A não consegue se regular sozinha, precisa de que as pessoas mantenham os valores para que sejam desenvolvidos a longo prazo:

Muda a reitoria, muda a visão e o que que acontece? É tipo o município. Muda o gestor, por mais que a gente tenha uma estrutura, a universidade segue funcionando super bem. Só que muitas das coisas você perde. Você perde porque daí vem uma outra visão da sustentabilidade, de outra forma de fazer a sustentabilidade e a gente se perde muito (Extraído da Entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Ressalta-se aqui a dificuldade de manter uma visão e busca comum a longo prazo na instituição, de modo que não haja esse forte impacto a cada eleição. A troca deveria vir a contribuir com novos entendimentos, mas não quebrar o avanço que foi desenvolvido pela gestão anterior, modificando todos os processos. Condizente ao exposto, Alisson (Pró-Reitor adjunto de extensão) argumentou, expondo dados de pesquisas realizadas, que um dos pontos mais difíceis de mudança na IES emerge da gestão, uma vez que o processo de implementação é complexo, com uma velocidade diferente das empresas, por exemplo. Para o entrevistado supracitado, a IES A tem transformado sua visão por meio da integração, desenvolvendo propostas diferenciadas, de modo a construir um olhar coletivo, o qual nem sempre é aceito por todos.

Uns vão se adaptar mais facilmente, mais rapidamente, né? Esse novo olhar, vamos dizer assim, de trabalhar, a gente sabe que alguns vão ser um pouco mais difíceis de serem convencidos, mas a gente entende que tem que quebrar essa inércia, né? Tem que dar o início, no momento que a gente libera o início e que começa a aparecer resultados interessantes, os outros vão querer ser se ajustar, né? E a ideia é que ninguém fique para trás né, dentro dessa construção coletiva (Extraído da Entrevista com Alisson - Pró-Reitor adjunto de extensão).

Observa-se a intenção de mudança que a gestão possui, de modo que entende que o crescimento deve ser almejado e orientado por toda a IES A, não somente em espaços específicos, criando espaço para aprendizagem organizacional. A dificuldade dessa mudança de pensamento reside na compreensão da gravidade das ações, desconsiderando a instrução dos indivíduos. Conforme Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), em alguns casos, quem irá despejar o reagente na pia dos laboratórios são “pessoas estudadas”, ou seja, os doutores que representam a IES A. Breno (Pró-Reitor de Planejamento) corrobora que seja comum agir contra ações simples de sustentabilidade e acredita que “a gente não vai transformar isso de hoje para amanhã, mas as iniciativas elas ajudam a criar cultura interna e elas melhoram a visibilidade de quem externamente enxerga para nós”. Em adicional, Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) mencionou:

Nesse sentido amplo que a gente está falando de sustentabilidade, não nessa coisa dessa ecologia de vamos plantar uma árvore. (...) a gente tá numa época que a gente precisa dar um passo a mais. É só isso que eu que eu acho. Além de plantar uma árvore ou além de tipo reciclar plástico, eu tenho que parar de comer plástico, (...), mas as pessoas que não podem escolher bom, então nós temos que fazer com que essas pessoas possam escolher. Porque tem gente que não tem não tem possibilidade de escolher, come o que tem, (...) então nós temos que fazer com que essas pessoas possam também escolher e isso também é sustentável. Eu não posso ter uma camada, não posso estar num país aonde (...) apenas, sei lá, vinte por cento da população pode escolher ser sustentável. Porque às vezes é uma escolha. Eu vou parar de comer, eu vou começar a comer coisa da feira. Tem gente que não tem tempo nem para respirar, né? O cara acorda, trabalha, volta, dorme, trabalha. (...) então a gente também precisa dar condições materiais para isso. Mas então você quer que as pessoas consumam mais? Não. Eu quero que as pessoas possam chegar e dizer, *não*. (...) A gente tem que ir brigando (...) Tu tem que te envolver.

Com base nos relatos dos entrevistados, existe um desejo latente de mudança de que fazendo acontecer a realidade pode ser mais sustentável e a IES pode estar à frente deste papel. Tanto Alisson (Pró-Reitor adjunto de extensão) quanto Gilberto (Vice Reitor) entendem a quebra desse processo sendo o convencimento e a aproximação das pessoas, dado que somente assim conseguirão caminhar em direção dessa aprendizagem que pode ocasionar transformações. Alisson (Pró-Reitor adjunto de extensão) ressalta que a mudança de pensamento não envolve criar barreiras dificultando a forma de trabalho, mas fomentar o desejo de transformação a partir da criação de necessidades diferentes: “as pessoas têm que sentir necessidade (...) até desconfortáveis do jeito que eles estão hoje (...) buscar uma nova maneira, se apropriado do ensino, do saber, da sua própria formação. Olhando para um profissional mais responsável, mais comprometido socialmente”.

Um fato interessante é que a instituição passou a participar do *Ui GreenMetric* a partir da pesquisa de trabalho de conclusão de curso de uma aluna de um curso de graduação de engenharia. Diante disso, perceberam a possibilidade de analisar o que realmente estavam fazendo em termos de sustentabilidade, nascendo uma oportunidade de melhorar e divulgar o potencial da instituição. Entretanto, há aqui uma necessidade de aprendizagem, pois os processos não estão todos documentados, a instituição realiza ações dispersas, conforme relatado anteriormente: o ranking passou a exigir mais informações, “alguns tipos de comprovações, alguns controles que a gente não tem. Então provavelmente a gente está mais sustentável na prática, mas nós iremos decair no ranqueamento, porque antes era só dizer que tinha e estava ok” (Extraído entrevista com Marcela - Pró-reitora adjunta de Infraestrutura). Isso reflete o quanto a IES precisa otimizar os processos de sua gestão para ultrapassar obstáculos que poderiam ser inexistentes, dado que se sabe a raiz do problema.

Um ponto de destaque na IES A é sua aproximação com os patrimônios geológicos, de modo que se caracterizam por ações diferenciadas que acabam por articular diferentes frentes, seja a social, ambiental e/ou econômica. De acordo com Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), os projetos desenvolvidos neste meio promovem uma oportunidade de criar algo diferente, bem como despertar a atenção da comunidade:

Porque esses projetos, (...) eles vão lá na comunidade, eles vão lá trabalhar com os caras. Mas olha meu querido, se tu continuar aqui fazendo isso, (...) daqui a dez anos não vai ter mais nada. (...) então dá possibilidade de organizar as pessoas e mostrar para elas que é possível fazer diferente e é possível fazer (...) porque tudo tem um impacto nelas, (...) não tem como a gente desvincular o impacto ambiental da ação do homem, a não ser que a gente extingue a nossa raça. Mas nós não vamos fazer isso. Mas a gente pode trabalhar (...) ações integradoras, vamos dizer assim, da universidade enquanto gestão, enquanto ente público essa questão do geoparque, porque trabalha lá na comunidade vários professores que têm projetos de extensão, vários né? Conseguem focar num objetivo comum, né? É aí eu acho que aí entram esses ODS, essas coisas as vezes entram até sem querer sabe? Às vezes o professor nem sabe o que está fazendo e está trabalhando nesse sentido, né? Mas eu vejo ainda que a gente tem muitas atividades isoladas assim e às vezes algumas pessoas acham que estão trabalhando com sustentabilidade e não estão porque elas vão lá, dão um curso sobre sustentabilidade e nunca mais voltam.

É pertinente a fala de Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), pois tanto denota o papel relevante dos projetos em tais espaços de modo a impulsionar o sentimento de mudança na comunidade sendo fomentado pela IES ao longo do tempo, como demonstra a necessidade de um acompanhamento que realmente faça a diferença e que pode até mesmo estar articulado aos ODS sem que os envolvidos percebam. Isso coaduna com a

fala dos demais entrevistados, uma vez que salientaram o quanto a instituição promove ações e em alguns momentos sequer identifica o impacto delas de modo a construir abertura para a pauta da sustentabilidade. Conforme Marcos (Reitor):

Para a universidade isso é muito bom, ter um dado para a pesquisa, para publicação de trabalho. Está bem, eu fui lá, fiz o levantamento e qual o retorno que eu vou dar para essa população lá? Zero. Então são as falhas, né? Que nós falamos em sustentabilidade. As falhas cometidas por nós, né? Que precisam ser recuperadas, né? Os projetos de extensão, por exemplo, nós temos debatido aqui eles têm que ter início e fim. A cadeia tem que fechar. O ciclo tem que fechar, senão não faz sentido. É frustrante. Servimos como exploradores. Não? Vamos lá? Sugamos o queríamos sugar. Agora dane-se, né? E a comunidade fica esperando, poxa aquele pessoal fez um estudo de cárie aqui e tudo mais e nunca mais deram as contas (...) nos deram as costas. Quando daqui a dois ou três anos um outro grupo for a esta comunidade novamente, eles vão dizer *olha tchau para vocês. Vocês não pisam mais aqui.* (...) então isso entra sim no jogo da sustentabilidade, das relações da universidade com a sociedade. É por isso que os projetos precisam ser consistentes, bem pensados, bem planejados. É um método científico que tem que ser criado nesse processo, mas mais do que científico um método social, de responsabilidade social. (...) isso tudo está embutido nos ODS. Não tem, a receita está ali, né? Nós não estamos criando nada, né? Isso já está criado. Como nós vamos trabalhar cada um dos ODS? Aí está o desafio.

Evidencia-se que há intenção de promover um espaço em que exista uma reformulação mais profunda, de modo a construir uma transformação para todos os envolvidos, não apenas a mudança de entendimento individual (CAMPOS; PALMA; PEDROZO, 2017). Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura), defende a transformação para sustentabilidade a partir da interdisciplinaridade. Segundo a entrevistada, o período em que trabalhou no Colégio da IES A identificou maior aproximação e troca de conhecimento entre os professores, especialmente quando faziam pesquisa: “cada professor era de uma área e a gente se juntava e a coisa andava. Eu sei fazer assim, eu assim. Então junto, às vezes, dentro dos grupos de pesquisas muito iguais a gente fica em algumas discussões teóricas metodológicas e não avança”. Percebe-se aqui o retrato das ‘caixinhas’ de conhecimento que muito grupos de pesquisas acabam por reproduzir. O problema não são os tópicos em discussão, mas o quanto se consegue obter impacto diante deles, de que forma podem gerar resultados para o avanço da sociedade de modo sustentável, por exemplo.

Tipo, nós da pós-graduação da arquitetura morremos falando de arquitetura, mas a gente ainda não executa, ninguém fala com engenharia. Então eu acho que talvez assim, mais grupos interdisciplinares poderiam contribuir nisso, e acho que tem sempre arrastar alunos junto e arrastar a sociedade (...) não posso mais fazer projeto que não tiver vínculo com extensão. (...) a gente está

mudando muito, enquanto se tu se pega falando uma coisa errada. Nossa, isso não dá pra falar, né? E se reposiciona. Eu acho que a sustentabilidade tem que entrar nesse caminho, né? Nossa, joguei no lixo, meu Deus (Extraído da Entrevista com Marcela - Pró-reitora adjunta de Infraestrutura).

O caminho exposto por Marcela seria essa transformação fomentada pela instituição, de modo que ações simples se tornem comuns e invadam a cultura, tornando-se ‘regras básicas’. Sobre um aspecto além, Alisson (Pró-Reitor adjunto de extensão) destacou a importância para um olhar sustentável a partir da coletividade, de um “compromisso institucional” que vai ao encontro dos argumentos de Gilberto (Vice Reitor):

Eu acredito que procurar formar boas equipes, ter um conhecimento mais aprofundado sobre processos (...) o que que eu quero para minha universidade, né? Será que uma atividade que eu venha a fazer vai repercutir bem para a universidade ou vai trazer algum problema? Então acho que é tipo um compromisso institucional é importante, né? O quanto pode contribuir para o crescimento institucional, aí com isso a gente sai um pouco da nossa do nosso horizonte do trabalho do dia a dia e começa a olhar a instituição mais globalmente, né? Então é importante a gente conhecer a nossa instituição como profundidade e é importante a gente saber que tudo e qualquer ação que a gente tomar ela não se restringe ao nosso local de trabalho. (...) expandir isso para outros locais. E quando expandir, que seja pelo menor impacto e não em situações de risco, que vai necessitar algum tipo de intervenção mais efetiva para fazer uma alguma correção, né? (Extraído da Entrevista com Alisson - Pró-Reitor adjunto de extensão).

Há um movimento para quebrar a individualidade, empoderando os envolvidos e criando espaços diferenciados, o que propicia aprendizagem. Gilberto (Vice Reitor) corrobora com essa visão e destaca a importância de uma gestão por competências. Segundo o entrevistado, a base para uma instituição funcionar são pessoas engajadas, processo e uso de TI¹⁴ como suporte. O ponto crítico reside no desenvolvimento da gestão por competências, dado o número expressivo de colaboradores. De acordo com dados divulgados no PDI (2016 – 2026), de 2.790 colaboradores, cerca de 1.036 possuem especialização, 485 mestrado e 100 doutorado. A ideia do entrevistado envolve o desenvolvimento de trilhas de aprendizagem, fomentando a ascensão na carreira:

E aí a gente queria fazer em trilhas de aprendizagem também, para que a pessoa entre aqui agora como docente ou como técnico (...) você quer virar uma pró-reitora de gestão de pessoas na universidade tem uma trilha de aprendizagem na carreira, e então isso a gente está tentando implantar na universidade (...) ninguém podia ser direto. Ou seja, para poder concorrer a cargo de reitor tu teria que ter no mínimo tais qualificações e capacitações feitas. Para poder chegar lá. Então isso é umas coisas que a gente está tentando implantar na

¹⁴ Sigla usada para se referir a Tecnologia da Informação.

universidade para conseguir identificar. Então vai passar por isso daqui e a questão da comunicação muito forte que as pessoas entendam por que a gente está fazendo essas coisas. Senão as pessoas não entendem e não se engajam. Então a gente vai ter que ter uma comunicação muito bem-feita. Que consiga mostrar e sensibilizar as pessoas, legislações (...) pessoas engajadas, processos otimizados e TI pelo suporte. Vai passar por isso. E ao mesmo tempo, agora um facilitador que a gente tem, que ao mesmo tempo é ruim, a gente tem as pessoas, poucas empresas no mundo têm pessoas tão qualificadas que nem a gente. O secretário de curso tem doutorado. Se perguntar por que eu não sei, né? Mas tem (...) a gente não consegue aproveitar direito, (...) então esse banco dê talentos. Então isso vai ajudar muito a gente conseguir buscar as pessoas e não deixar elas sempre desmotivadas. Passa por isso e vai passar não para o nome da pessoa, mas para as pessoas que tem o perfil correto estar no lugar correto. (...) entende vai conseguir otimizar todo esse processo para melhorar toda a gestão da universidade. E que daí ela necessita do botão dela lá. Então esse foi um grande desafio que a gente tem dentro da universidade. E quando eu falo em cinco mil pessoas às vezes é difícil de conseguir enxergar isso de um jeito fácil. E a gente deixando as pessoas altamente capacitadas, qualificadas fazendo um serviço muito aquém da sua capacidade a gente acaba matando essa pessoa, acaba com o sonho, com a atividade, acaba com tudo. Em cinco anos essa pessoa morre, marca o serviço, ela faz só o seu mínimo do mínimo (Extraído da Entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

O trecho acima retrata um posicionamento que avança nas carências da IES A, dado que abre espaço para que haja maior interesse por parte dos colaboradores e professores. O entrevistado reflete o quanto isso pode afetar positivamente seu pessoal, demonstrando que a gestão se preocupa com as pessoas, o que envolve a sustentabilidade social. Ademais, uma mudança significativa proporcionada pela gestão da IES A é tanto a articulação do PDI aos ODS da Agenda 2030, bem como o plano de metas envolver tanto a gestão atual quanto a futura, isto é, um planejamento entre duas gestões.

A gente trouxe o plano de metas (...) dois anos nosso e dois anos para o próximo. Saiu as metas aprovado no conselho universitário, a gente não tem autonomia de mudar e se a gente não cumprir pode até ser punido. E agora quem entrar tem que seguir o mesmo plano de metas, passa a ser daí da universidade não mais da gestão. Para mudar tem que ser aprovado no conselho superior. (...) Então a gente conseguiu pela primeira vez fazer isso para tentar tirar das pessoas que estão na gestão, isso é problema do país também (...) isso é a primeira vez que a gente fez e todos com indicadores quantitativos, ou seja, temos que números, seja metas numéricas, temos que aumentar tantos por cento (...) um gestor que entrar ele vai ser, vai ser controlado por esse plano de metas, ele pode mudar? Pode, mas ele tem que encaminhar para o conselho. O objetivo do que? Atingir o PDI. Então isso pra mim é talvez foi um dos grandes ganhos, quem é que sabe disso? Ninguém. (...) Esse o maior ganho que eu vejo na questão da gestão pública da nossa universidade, a gente deslocar o plano de gestão para o plano de metas não mais para uma gestão. (...) a gente criava no começo e terminava fazendo avaliação. Agora não, quem entra tem que trabalhar com ele. Não que eu quero que mude, né? Eu quero que continue. Mas se não for vão ter que trabalhar em cima desse plano de metas. E vamos depois quando passar dois anos fazer um novo plano de metas para mais quatro anos entre gestões. Espero que o nosso conselho tenha força para não deixar isso voltar a ser como era antes (Extraído da Entrevista com Gilberto – Vice Reitor).

Evidencia-se que a busca pela impessoalidade da IES A, sendo esse um ponto a ser ultrapassado, está criando raízes a partir de iniciativas da gestão, podendo tornar-se um ponto estratégico para a transformação real para a sustentabilidade. Visto isso, a mudança de significados e modos de perceber o mundo e a si mesmo advém de processos de reflexão, os quais trazem a pauta se os valores existentes coadunam com a transformação que se almeja concretizar (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1978; BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010). A gestão da IES A demonstra ter identificado as falhas existentes e está em um processo de reflexão e transformação, criando subsídios para fortalecer sua base e tornar-se um espaço mais sustentável.

Conforme Wieczorek (2017), o papel da gestão em busca da transição é influenciar e aproximar os envolvidos com o objetivo de conduzi-los a espaços de mudanças. Esse movimento não é fácil, pois não tem o poder de controlar e comandar, mas gerenciar pessoas em um caminho de influência e ajuste (LOORBACH; ROTMANS, 2006). O regime (LOORBACH; ROTMANS, 2006; GEELS, 2011; WIECZOREK, 2017) transcende o domínio e interesse pela estabilidade dos indivíduos e grupos em prol de manter seus interesses em detrimento da IES A.

Dito isso, há um sistema de crenças que foi fortalecido ao longo do tempo, enraizando a ideia de que o poder é centralizado e mudanças possuem uma grande dificuldade de quebrar esse obstáculo. Assim, em alguns casos, acabam por fortalecer o regime existente, tal como evidenciado no caso da IES A. De acordo com Loorbach e Rotmans (2006) e Geels (2011) e Wieczorek (2017), os atores influenciam as regras, bem como são influenciados por elas. No caso exemplificado por Gilberto (Vice Reitor), fica evidente a força contrária dos diretores perante a mudança para que a comunicação seja otimizada.

Em adicional as ações promovidas pela IES A, o entrevistado supracitado destacou que cada uma das pró-reitorias desenvolve ações específicas para a sustentabilidade, seja sob o viés ambiental, social e/ou econômico. Um problema existente é algo que anteriormente foi mencionado, sendo as ações isoladas, em que a instituição não tem controle de tudo que é feito.

Cada um dos nossos setores tem metas e indicadores para trabalhar com isso. Alguns vão trabalhar mais em relação a isso, outros dão menos bola. Aí se perguntar para nós se a gente consegue acompanhar, fiscalizar? A não ser que a legislação exija. A gente atende, uma coisa é certa, a gente atende legislações (...). Só que isso não é suficiente, né? Então a gente poderia fazer bem mais.

Tá? (...) É que cada um vai ganhar mais na sua área de atuação. Então se for pegar o centro de ciências humanas e sociais (...) eles têm várias ações que acabam discutindo e implantando mais aí na sua unidade. Vamos pegar o curso, enfim lá na (...) sanitária ambiental a questão de resíduos de água, de fossa séptica tudo, é tudo discutido, é se a gente for pegar o centro de artes e letras eles vão ter outra visão de sustentabilidade (...) o Centro de Educação vai discutir a sustentabilidade na formação das crianças, do professor, então todos tem graus diferente com a sua expertise, tá? Mas todos de uma parte ou outra trabalham muito, certo? Mas eu não consigo enxergar um que esteja mais avançado outro menos avançado. É claro que se tu for perguntar, vamos pegar agora a questão da eficiência energética (...) isso é tecnologia disparada. Disparado que já faz, já usa junto ao centro de tecnologia. Por que eles têm profissionais da área? Então fica fácil discutir isso. A mesma coisa que eu tiver no meio ambiente, tu vai pegar lá cursos na área das rurais (...), que tem áreas que discute muito essa questão e lá eles vão ter uma atuação bem forte naquela área. Então vai depender das competências dos servidores daquele setor.

Observa-se o quanto as ações estão restritas à sua área principal, não havendo uma transdisciplinaridade, a qual é destacada na fala de diversos entrevistados. O problema não está diretamente na IES A, mas é uma reprodução do ensino que se tem ao longo do tempo, em que cada área olha para o seu espaço e produz avanço somente em seu escopo, não percebendo que as demais e sua soma são o que formam a sociedade.

Diversas práticas sustentáveis da IES estão ‘presas’ no nicho, uma vez que foram desenvolvidas, mas não conseguem avançar para a escala meso em virtude de não haver expectativas compartilhadas, conforme exposto por Geels (2011). Diversos colaboradores e professores da instituição identificam a necessidade de mudança em virtude de condições insustentáveis, mas trabalham isoladamente, o que dificulta manter uma estabilização.

O mesmo caso ocorreu com a tentativa de implantação de reuso da água da chuva para o sanitário da descarga na instituição. A ideia era reduzir o volume do uso de água, ao mesmo tempo que estariam reutilizando a água limpa da chuva que fica na caixa d'água. A proposta foi desenvolvida pelo setor de infraestrutura, os quais acreditavam que seria uma alternativa que agradaria a todos, pensando no viés ambiental e econômico. Contudo, houve rejeição e a iniciativa sequer foi mantida em escala micro:

Então foram licitados alguns prédios com recolhimento da água da chuva e ela para os sanitários e não funcionou. Esse sistema tem filtros e bombas, começaram a dar problema. A água começou a ficar muito escura nos vasos e os usuários começaram a reclamar, e os engenheiros começaram a reclamar também que estava muito difícil. Então também a nossa construção civil aqui não estava preparada para isso, a gente não pode pagar os melhores sistemas, então não deu muito certo (Trecho extraído da entrevista com Marcela - Pró-reitora adjunta de Infraestrutura).

De acordo com a entrevistada, atualmente utilizam a água para irrigação de estufas e para casa do estudante, espaço onde não até o momento não houve reclamação dos usuários. Em meio a isso, houve a possibilidade de mudança, mas a mesma não foi aceita por todos, isto é, o processo não deu certo. Neste caso, o regime prevaleceu, impactando nas regras e forçando a mudança do nicho desaparecer.

O exemplo do Projeto X articula o exposto até o momento, dado que conforme Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental), “nós não estamos falando de sustentabilidade aqui nesse tripé. O Projeto X é uma marca mais exclusivamente voltada para as questões ambientais, tá? Então como eu te disse (...), a parte social seria mais com a Pró-reitoria de extensão (...) para não haver a interferência no trabalho”. Neste sentido, é ressaltado o quanto as propostas estão desarticuladas, não havendo interação. A fala anterior do entrevistado em tornar o Projeto X uma marca não é reforçada aqui, refletindo uma falta de entendimento do que realmente se deseja construir:

Então é isso né? A visão é essa, não quer dizer que a gente não vá realizar um trabalho social, mas o trabalho social na nossa estrutura, no nosso setor, (...) ele tem que ser uma consequência, né? E não o fim. Em compensação já existem outras pró-reitorias, outras unidades aqui da IES A que realizam essa função muito bem.

Ou seja, o relato só confirma a falta de ações colaborativas entre os setores, estando cada um em seu espaço restrito. Um aspecto que condiz com este contexto é a coleta seletiva da instituição, a qual foi pauta da fala de Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental), mas não mencionada pelos demais entrevistados. A coletiva seletiva iniciou no ano de 2016 com somente trinta pontos de coleta, possuindo atualmente mais de setenta pontos. Entende-se que não há compartilhamento do que é feito na IES A, em que algumas ações sequer são de conhecimento dos envolvidos.

Köhler et al. (2019) argumentam que a transição para sustentabilidade reside em um espaço em que há disciplinas e contextos diferentes, de modo que haja ações inovadoras. Assim, a IES A precisa articular o que desenvolve, criando um formato mais integrado das ações e cursos, fomentando a colaboração para a sustentabilidade. Um espaço frutífero existente reside nas parcerias dentro e fora da instituição. De acordo com Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura), uma possibilidade reside no ODS 6 ‘água potável e saneamento’, de modo que a instituição precisa evoluir para quando a comunidade for até campus perceber essa essência sustentável em todos os espaços:

Agora que vem as pessoas tomar vacina (...) percebiam coisas e saíam mais conscientes ou treinadas sobre isso. (...) Então essa questão da redução da energia tu vai ver, tem plaquinha em tudo que é toda tomada, tem uma plaquinha em cima para desligar a energia. Então são feitas campanhas, agora isso vai para o Instagram isso vai memorando para todos os diretores, chefias, todos os professores acabam respondendo sobre isso e a gente também tem muita vinculação com os cursos. (...) Então essas usinas (...) vai ser entregue para o professor do centro de tecnologia, para ele ir organizar. Então a gente sempre tenta fazer essas parcerias.

Além disso, a entrevistada destacou que a falta de pessoal em certos setores se tornou uma oportunidade para desenvolver parcerias internas, acabando por gerar um processo colaborativo: “como a nossa equipe é pequena, isso talvez seja o lado positivo, a gente está sempre dependendo de algum outro, (...) na energia solar a gente não conseguiu fazer isso sozinho, chamou os professores, botaram bolsistas pra trabalhar então envolveu eles” (Extraído da entrevista com Marcela - Pró-reitora adjunta de Infraestrutura). Com base no exposto, observa-se uma articulação ocasionada pela necessidade de atender as demandas, o que fortalece as relações entre os atores da instituição. Isso releva que mesmo em frente a dificuldade de articulação de todos os centros da IES, quando rodeado de dificuldades, unem-se por um objetivo maior, não prevalecendo individualidades, o que pode ser um ponto a ser explorado.

Em adicional, Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) relatou a participação em uma escola da cidade, na qual estão envolvidos a cerca de 10 anos. Segundo o entrevistado, muitas vezes foi indagado sobre porque não investir em projetos em outras escolas. Contudo, ele entende que “mal consigo trabalhar com uma. Sabe? Mal consigo trabalhar com aquela comunidade, (...) é difícil, né?”. Assim, o processo é lento e o que estão buscando desenvolver na escola ainda não foi concretizado. Isso confirma a complexidade que envolve mudanças mais profundas, as quais não ocorrem a curto prazo, pois há uma diversidade de atores e aspectos envolvendo esse sistema (GEELS; SCHOT, 2007; GEELS, 2011; FARLA, et al. 2012; LOORBACH; ROTMANS, 2006).

Neste mesmo sentido, Marcos (Atual Reitor) tanto pontuou a pertinência da aproximação com as escolas, bem como a necessidade de envolver os egressos. Conforme o entrevistado, estão desenvolvendo uma política baseada em um programa de ‘recuperação’ dos alunos. A pandemia dificultou o desenvolvimento do mesmo, que estava em ritmo acelerado para “virar a chave”, de modo a criar uma associação de egressos. O grande objetivo do programa é manter um ‘link’ com a comunidade que fez parte da IES e pode ainda estar envolvida, entendendo que a relação não se finda ao

término de um curso, mas pode trazer resultados positivos para ambas as partes ao longo do tempo.

Frente ao exposto, evidencia-se que assim como o Projeto X, as parcerias internas e externas estão em escala micro, criando forças para buscar o regime. Para que haja essa transformação, é preciso que o Projeto X esteja mais articulado com as ações de sustentabilidade, de modo a envolver a comunidade acadêmica em geral, sendo aceito por ela e não tornando-se um entrave de interesses individuais. Além disso, as parcerias carecem de amadurecimento para que o empoderamento dos indivíduos fortaleça a semente de mudança e se torne uma expectativa comum, baseada na relevância social, ambiental e econômica que pode ser proporcionada, abrindo espaço para uma estabilização em nível de regime que pode chegar à paisagem (escala macro).

Um exemplo de quebra dos regimes foi o processo de licenciamento da instituição, de modo que foi preciso o envolvimento dos diretores, não somente do setor de infraestrutura. Inicialmente, os questionamentos eram enviados para os diretores e os documentos preenchidos pelo setor. Atualmente, este passou a enviar essa responsabilidade aos diretores, otimizando o tempo de resposta e envolvendo-os no processo, criando uma parceria. Havia aqui um regime composto por regras delimitadas que se tornou instável com a mudança vinda do nicho, forçando a transformação.

O ambiente externo da instituição ainda precisa ser articulado com as ações desenvolvidas internamente. Para Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino), há apoio para o ingresso de indígenas na IES, o que gera impacto positivo, pois podem voltar para seu espaço e “mudar as coisas lá”. Entretanto, isso não é suficiente. Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) pondera que existe uma carência de parcerias com o “órgão público irmão”, dado que o município poderia caminhar em um mesmo trilho que a instituição com vistas ao desenvolvimento deste olhar sustentável. Cabe aqui salientar o exemplo da coleta seletiva, em que tem enquanto parceiros o Banco do Brasil e a Caixa Econômica, por exemplo. Mas a prefeitura deveria ser o braço direito desta iniciativa, a qual está diretamente atrelada a mais de um ODS. Diante disso, há uma carência de apoio dos agentes públicos, de modo a fomentar e direcionar as instituições para esse caminho de ações sustentáveis (KÖHLER et al., 2019).

Seguindo essa linha de pensamento, a dependência da IES perante o governo, seja nas licitações de fornecedores, na contratação de pessoal, bem como no orçamento são espaços em que predomina a escala macro, isto é, a paisagem (GEELS, 2011). Na paisagem há impactos que ocorrem lentamente, envoltos por questões políticas, valores

sociais e padrões macroeconômicos (GEELS, 2011), os quais no caso das IES A estão influenciando e limitando o espaço de mudanças, as quais quando ocorrem, são lentas. O caso de ter um número maior de pessoas ou possuir recursos para desenvolver práticas sustentáveis é algo dependente dos entes governamentais, que está atrelado a sua modificação a longo prazo, sem grandes rupturas. Um trecho da entrevista com Renato (Pró-reitor adjunto de Ensino) retrata o quanto certos valores sociais estão fortalecidos em escala macro e impossibilitam as mudanças em escala micro:

Se eu vou falar de alimentação saudável não adianta só eu falar para as pessoas: vocês têm que comer direito. Eu tenho que mostrar para as pessoas comer. Eu tenho que conseguir conversar com as pessoas desde quando elas conseguem produzir direito a comida, uma comida que possa inclusive se manter, né? Tipo sem agrotóxico, essa questão da agroecologia, a questão, por exemplo, de utilizar aquele (...) terreno vazio (...), baldio para que a comunidade possa se organizar e ter ali uma horta comunitária, a gente teve um projeto de horta na escola, mas é claro quando a professora que é responsável saiu da escola, porque isso tem um problema na rede estadual, os professores trocam de escola e aí morre porque não tem continuidade. Porque eu ainda acho que é porque a gente não envolve a comunidade. Então é preciso ter um envolvimento, a mesma coisa da universidade. A universidade pode querer ser sustentável. Mas se o entorno dela não é. Se o bairro dela não é sustentável (...) tu vai ter uma ilha cercada de nada sabe? Então essa visão não é, eu não gosto muito desse termo né? (...) essa visão mais holística da coisa, né? Uma visão de uma ecologia mais profunda, sabe? Não só a questão de vamos manter as reservas, não, vamos cuidar dos bichinhos. (...) essa coisa que eu te falei do consumo, né? A gente não pode ter uma sociedade baseada no consumo. (...) a universidade é um parque maravilhoso, onde tratam esgoto, onde o pessoal cuida disso, onde tem se atende as ODS. (...) eu não estou dizendo que é ruim, eu só estou dizendo que a gente precisa ter a noção de que não basta a gente ter essa ilha que é a universidade de sustentabilidade num bairro onde tu anda duas quadra tem um esgoto, aonde as pessoa não tem água, aonde tem gente passando fome. Não existe sustentabilidade onde tem gente passando fome. A fome não é sustentável, entendeu? (...) Aonde as pessoas não têm acesso à própria universidade. (...) Por quê? Porque não conseguem fazer o ensino médio, (...) então a sustentabilidade é uma questão bem do que a gente quer mesmo pensar numa vida sustentável nesse planeta que é o único que a gente tem, a gente deveria investir mais nesse planeta do que investir em marketing por exemplo. (...) E a gente pode fazer. Tem como fazer. Mas é que aí a gente precisa realmente pensar na nossa relação com a ecologia vamos dizer assim de uma maneira bem mais profunda do que a gente pensa. Bem mais mesmo.

Tal relato reflete o quanto certos valores sociais estão concretizados na sociedade, sendo algo enraizado que interfere no próprio entendimento de sustentabilidade na instituição. A IES A não é uma ‘ilha’ dispersa de seu entorno. A fala do entrevistado reforça essa ideia e confirma o quanto aspectos externos interferem na IES A, de modo a dificultar suas mudanças profundas, ficando imersa em transformações lentas, encontrando-se na macroescala.

É notório que identificaram o problema e sua raiz, mas não sabem ainda como resolver, existindo possibilidades amplas e pouco exploradas enquanto melhorias. Existe uma grande dificuldade de conduzir as pessoas, especialmente quando o caminho é incerto. Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) corrobora com a necessidade de uma comunicação melhor por parte da instituição, especialmente ao que concerne a sustentabilidade, trazendo uma visão diferenciada do que foi percebido até então:

Uma pessoa que vem caminhar ela pode ser que não perceba nada disso, sabe? Ela entra e sai e não percebeu absolutamente nada. A gente acha que tem que ter mais coisas ainda para que assim, que ela que seja um banho, né? Faz uma lavagem cerebral. (...) *O que que é isso? Ah isso aqui é geração de energia. Não, eu passei pelo córrego, né?* Então assim tinha que ser uma coisa, a gente acha, mais agressiva, não é verdade?

Em adicional a isso, a partir da fala de Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental) é possível identificar uma possibilidade de mudança, que provavelmente ainda não foi percebida pela gestão: “O Projeto X é uma marca, (...) existe o projeto por trás da marca, né? Que é necessário existir. A finalidade dele mesmo é a educação ambiental e a compilação de todas as ações da universidade de modo a torná-las institucionais, né?” Diante disso, o Projeto X poderia se tornar a marca que geraria um diferencial da IES A, não somente sob o viés ambiental, mas tratando de comunicar sobre questões sociais e econômicas, sendo o meio direto que a comunidade deveria buscar.

Ainda sobre o contexto da comunicação externa, Marcos (Reitor) salientou a possibilidade de aproximação nas escolas, de modo a demonstrar a presença da IES, não sendo exclusivamente o papel do reitor ou colaboradores irem até lá, mas também dos professores e alunos, a fim de desmistificar o entendimento de que é algo distante para algumas pessoas.

(...) no sentido de desenvolver projetos que possam ser úteis para a escola. Por que quem forma os professores que estão lá na escola? A universidade. E parece que a universidade forma essas pessoas, né? E se virem. Isso é com vocês. Não, é porque aqueles alunos que estão lá no banco da escola são os alunos que daqui a pouco estarão aqui. Percebe como é uma ligação que precisa ser feita de forma mais consistente (Trecho extraído da entrevista com Marcos – Reitor).

Larsson e Holmberg (2017) salientam a importância da colaboração em espaços que se almeja mudanças significativas com uma perspectiva sustentável, em que este desafio enaltece a confiança entre os envolvidos para que juntos criem algo. Deste modo, a partir do exposto pelos entrevistados, identifica-se um avanço no sentido de existirem

ideias para aproximar a comunidade, as quais devem ser baseadas na união dos atores da instituição, tanto ao que concerne a transformação do campus – exposto por Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura), quanto pelo esforço da marca instituição – salientado por Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental) e da aproximação nas escolas – reforçado por Marcos (Reitor). Esse avanço só será concretizado à medida que se ultrapassar o individualismo, corroborando com um espaço de reciprocidade e impessoalidade institucional, em que a missão, a visão e os valores sejam expressos sem a leitura das propostas.

Sendo assim, vislumbra-se aqui a ideia de um espaço mais aberto e próximo da realidade da comunidade, em que tanto na fala de Marcela (Pró-reitora adjunta de Infraestrutura) quanto de Marcos (Reitor) se identificam traços diferentes do exposto por Alfredo (Setor de Planejamento Ambiental), uma vez que vão além das mídias sociais e invadem o espaço da comunidade para mudanças, desenvolvendo uma comunicação mais próxima, ‘que fala por si’.

Em meio a isso, a dificuldade existente pode ser entendida enquanto ‘o modo comum de se fazer as coisas’, pautado nas normas, regras e sistemas de crenças, isto é, o regime (LOORBACH; ROTMANS, 2006; GEELS, 2011; WIECZOREK, 2017) que se estabeleceu ao longo do tempo na instituição. Essa consolidação pode ser tanto positiva, no sentido de manter a cultura da organização quanto prejudicial, à medida que fomenta ideias não sustentáveis e individualistas.

É possível inferir alguns pontos que refletem a perspectiva multinível na IES A em decorrência de seu avanço em direção a uma transformação para a sustentabilidade: a comunicação está presente nos regimes de modo que há maior estabilização e controle de regras (decolagem) e, por vezes, recebe impacto do nicho em busca mudanças em desenvolvimento, as quais ainda são instáveis, sendo experimentações iniciais (pré-desenvolvimento). As propostas promissoras, como o caso da Agenda 2030 estão em um nível de aceleração nos regimes, dado que há certo avanço que podem vir a chegar nas janelas de oportunidade, alcançando a escala macro, uma vez que se transcende a ideia por toda a instituição. Enquanto a dependência governamental está na paisagem em nível estabilizado, recebendo poucos movimentos de mudança, os quais são graduais.

Dito isso, a transição sociotécnica mais significativa da IES A envolve a proposta da Agenda 2030, uma vez que a mesma se encontra em decolagem para tornar-se um regime estável que se transformará em uma paisagem (ainda em processo de transição), em que no momento envolve a IES de modo geral – colaboradores, professores e alunos

-, bem como a comunidade externa. Diante disso, há forças emergindo do nicho buscando ultrapassar as regras existentes no regime, existindo certa dificuldade nessa quebra devido a comunicação falha, a hierarquia, bem como a dependência dos entes governamentais.

Seguindo essa linha de pensamento, a IES D demonstra assim como a IES A, ter percorrido um caminho de aprendizagem no qual compreende a necessidade do seu papel perante a sociedade, tal como exposto no seguinte excerto: “a universidade tem que sair da sua bolha e ter esse posicionamento, essa visão de futuro que o que ela gera aqui tem que trazer impactos, se não trouxer impacto não faz sentido” (Trecho extraído da entrevista com Klaus - Pró-Reitor de Administração e Finanças). Dito isso, é preciso analisar o contexto e propor soluções frente ao mesmo, pautando-se nos desafios da sustentabilidade (LOORBACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015). Em adicional a este contexto, Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) relatou o processo de transformação que foi ocorrendo ao longo dos anos:

No início dos anos dois mil, quando se criou a Assessoria de Planejamento Vinculado à Reitoria, isso sempre trouxe muito fortemente nas nossas reflexões, o pé no chão, né? Quer dizer, não é um planejamento assim de viagem, né? Era um planejamento calcado no contexto efetivo da universidade, no contexto externo, nas possibilidades com orçamento. Então a gente sempre foi muito envolvido no sentido de crescer com o pé no chão, ou seja, crescer (...) com viabilidade, seja ela de recursos humanos, seja ela de efetivamente relevância social, né? Então eu diria que a gente foi forjado a pensar no todo sempre assim (...) não era pensar só no curso de enfermagem, só na faculdade de enfermagem de fisioterapia e nutrição (...) e isso é muito forte tanto que, por muito tempo a gente tinha essa situação dos vinte e dois diretores que dificultava abrir mais os números da universidade com os gestores porque é muito difícil, né? Tu fazer um processo assim de abertura transparente. (...) Porque a base da universidade é olhar para todos e (...) se um curso tem um retorno maior financeiramente ele simplesmente fica desonerado de cuidar de todos, né? Então, isso se começou mais fortemente depois que a gente tem as escolas, a gente acompanha mais proximamente todo esse desenvolvimento também financeiro, orçamentário, de todo planejamento de recursos humanos, tudo a gente está completamente junto com as os pró-reitorias nessas decisões.

Assim como Loorbach, Frantzeskaki e Huffenreuter (2015) argumentam, um processo de gestão de transição percorre uma remodelação que envolve um início, meio e fim, no sentido que se parte a organizar melhor os processos criando formas de atingir objetivos a longo prazo. Ainda neste sentido, Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) comentou que a essência da IES D, devido ser privada sem fins lucrativos, isto é, comunitária, nasceu de uma demanda regional, tanto que seus primeiros cursos foram voltados a profissionalizar a partir de demandas

específicas. Diante disso “está no DNA da universidade, de atender aos desafios sociais de cada época”.

Isto posto, encadeado em um processo de aprendizagem de segunda ordem, é preciso entender a necessidade de uma mudança significativa, considerando a instabilidade do contexto e que as mudanças devem carregar os valores intrínsecos as instituições (BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010). Sobre esse contexto, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) acrescentou que a IES D deve proporcionar um ambiente diferenciado, “leve, de muito aprendizado, de muita educação, (...) e também de entretenimento, de leveza”.

No entanto, a visão da IES D, devido ser privada, abarca um olhar que permeia consideravelmente a sustentabilidade econômica o que, por vezes, pode estar inibindo-os de perceber o todo:

Tem duas palavras que eu sempre uso e a gente usa muito aqui no planejamento é a excelência acadêmica né? No ensino, pesquisa, na extensão, com a integridade e solidez econômico-financeiro. Se uma instituição não tiver integridade, solidez econômica, financeira, não tem como ela se desenvolver porque fazer ciência, fazer educação de qualidade precisa de recursos e isso não quer dizer que que é uma instituição privada onde é pago mas temos três mil alunos quase PROUNI¹⁵, estudam de graça, temos mais de cinquenta por cento dos nossos alunos da graduação tem algum tipo de benefício, nós temos o crédito educativo próprio da instituição onde o aluno paga entre o dobro do tempo, então se ele tem um curso de cinco anos, ele paga cinco anos, metade do curso e nos próximos cinco depois de formado, ele paga a outra metade do curso e sem juros. Somente com o valor da mensalidade atualizada naquele momento. Então se hoje a mensalidade é X e a mensalidade lá vai ser X mais um porque é uma correção da mensalidade, ele vai pagar ao valor da mensalidade daquele momento. (...) ela tem que ter otimização dos recursos e se planejar para investir na própria educação, investir na qualificação dos seus professores, investir em pesquisa, em condições estruturais, laboratórios, equipamentos de laboratório, (...) na condição do próprio campus, de infraestrutura e você só faz isso com o recurso, né? Então você tem que ter esse equilíbrio da excelência acadêmica com a integridade econômica e financeira. Eu sempre digo, tudo é bonito, mas se tu não tiver recursos pra pagar no dia cinco o salário das pessoas, tudo isso que você faz de beleza, de inovação, de desenvolvimento, de impacto na sociedade, esquece. Porque você tem que pagar o salário das pessoas. E para isso, tem vários desafios, né? (Trecho extraído da entrevista com Klaus - Pró-Reitor de Administração e Finanças).

Perante o excerto, fica notório uma lógica envolvendo a permanência a longo tempo da IES D, o que demonstra uma necessidade de avanço no entendimento mais amplo do que significa a sustentabilidade. Bem como Farla et al. (2012) e Roysen, e Cruz (2020) argumentam, as mudanças significativas envolvem diversos atores e os recursos

¹⁵ Sigla usada para se referir ao Programa Universidade para Todos.

que possuem. No caso da instituição D, tal como identificado na fala dos entrevistados, demonstram ter percorrido um caminho até criarem um olhar consistente referente a causa da sustentabilidade. Entretanto, por vezes, existe uma instabilidade que faz o pêndulo tender ao quesito econômico.

Um diferencial relevante da IES D assinalado por Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) é que a mesma acredita que o empreendedorismo e a internacionalização devem caminhar em conjunto com a sustentabilidade, uma vez que a mesma é “por si é o fio condutor”. Nessa linha de pensamento, um curso deve sim ser sustentável financeiramente, mas é preciso analisar sua relevância para atender demandas sociais, fazendo uma maior articulação.

Tal argumento demonstra uma evolução no pensamento, em virtude de que não se anseia somente fazer as coisas melhores no sentido de criar um curso que seja viável no quesito financeiro, mas que tenha um diferencial perante a sociedade, indicando a lógica de “fazer melhores coisas” (STERLING, 2010). Dessa forma, a IES D ao longo do tempo passou por processos de aprendizagem de modo que foi amadurecendo no sentido de entender que mais do que resolver demandas urgentes, é preciso refletir e transformar o modo de se fazer coisas, tal como defendido na ideia do *double-loop* de Argyris (1976) Argyris e Schön (1997).

Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) ressaltou que um ponto que prejudica e aumenta o desafio da IES D em se desenvolver são as políticas públicas, entendendo que é papel das instituições pautarem-se em sua missão visando a sustentabilidade, mas isso não é um passo fácil a ser percorrido. Em meio a isso, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) acrescenta e faz uma crítica ao contexto geral das instituições devido a sua cultura de olhar “muito para si, até pra o seu desenvolvimento acadêmico, para as suas pesquisas e acabam esquecendo do que o que ela faz, na verdade, tem que gerar inovação e desenvolvimento pra sociedade”.

Percebe-se a complexidade existente na IES D, em que se reflete sobre o impacto da transição para sustentabilidade em escala de paisagem (GEELS, 2011), a qual sofre pressões externas, ao passo que há uma base sendo construída nos regimes (GEELS, 2011) no sentido de reconhecer a necessidade de posicionamento e ações condizentes com a sustentabilidade de modo amplo.

Seguindo essa linha, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) mencionou sobre o impacto externo da IES, tanto referente à rankings ou a CAPES. Especialmente sobre este último, foi salientado que atualmente houve uma mudança, dado que o foco

não é mais na produção científica voltada a *papers* ou teses, mas no impacto que tais produções ocasionam em nível social, econômico e ambiental.

Isso releva um direcionamento positivo que emerge da macroescala, isto é, da paisagem que reflete padrões, valores e ideologias (GEELS, 2011) às instituições. Partindo do pressuposto de que a IES já avançou, compreendendo que a sustentabilidade envolve questões ambientais, sociais e econômicas, tais pressões externas podem guiar para o caminho de uma institucionalização de tal transformação.

Diante desse olhar diferenciado, Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) comentou sobre a avaliação realizada, a qual baseou-se tanto nas exigências externas quanto nos dados que a instituição possuía e como poderia trabalhar com os mesmos. Neste contexto, Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) pontuou sobre o atendimento as demandas da sociedade, em que “nós já estamos sendo cobrados e cada vez mais nós vamos ser cobrados por aquilo que devolvemos para sociedade, porque nós somos instituições com custos, caros”. Assim, para o entrevistado, é preciso ter maior consciência, bem como “fazer uma reflexão, uma autocrítica, o que que a gente está entregando para sociedade”.

Os entrevistados também acreditam em uma reforma do ensino, dado que o próprio aluno anseia por formas mais ativas, além de nem sempre conseguir estar presente nas aulas. Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) assinalou que desde meados dos anos dois mil a IES D assumiu a ideia do empreendedorismo em todas as áreas do conhecimento, de modo que deve haver o fomento de que os alunos empreendam, desenvolvam sua criatividade e inovação “independentemente se ele é um dentista, um médico, um advogado, um engenheiro, um administrador”.

O excerto demonstra um interesse da IES D em fazer não apenas o básico no quesito de formação, mas preparar os alunos para os desafios do mercado no qual irá se deparar. Isso reforça a ideia da aprendizagem em segundo nível (STERLING, 2011), de modo que há uma preocupação diferenciada, criando alternativas que abarcam a sustentabilidade no sentido de identificar o seu reflexo no futuro fazendo uma análise como era e como será.

Um aspecto que demonstra o crescimento da IES D pauta-se na ideia de “ecossistema de inovação”. Conforme relato de Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças) e Joana (Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada) a instituição possui o maior hospital do Sistema Único de Saúde do estado, além de um hospital privado, o Instituto do Cérebro, de Petróleo e Energias Renováveis, de

Gerontologia, bem como um museu de ciência e tecnologia. Percebe-se a complexidade existente na IES D, a qual foi reformulada estruturalmente para conseguir orientar tantas demandas de modo mais fluido:

Cada faculdade a gente já tinha (...) lá em dois mil e sete, tinha se extinto cargo de vice direções, porque acabava tendo diretório, diretor, chefe do departamento, coordenador de curso e não sei o que. Então assim, tinha muitos cargos e já naquele momento se fez um certo assim enxugamento para fluir melhor a toda a questão da gestão. Mas aí em dois mil e dezesseis, dois mil e dezessete fez essa grande reestruturação e é assim que a gente está até agora. (...) dentro dessa reestruturação, além da formação das escolas pela aglutinação em áreas para gente teve uma mudança também na estrutura das pró-reitorias que também de alguma forma se adequou a esse novo momento. Então a gente teve a criação de uma super superintendência de inovação. Ou seja, ela não ficou mais dentro de uma pró-reitoria acadêmica essa questão da inovação, mas como algo que permeia muitas instâncias né? Sejam elas de ensino, sejam elas da pesquisa, seja do parque tecnológico, seja na busca de captação de recursos e dessa integração efetivamente com a sociedade. Então a gente tem por meio dessa superintendência, (...) a essa perspectiva de realmente estar inserido mais fortemente no espaço urbano e suas transformações, né? (Trecho extraído da entrevista com Joana - Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada).

Isso reflete que ao longo do tempo perceberam a necessidade de mudança e refletiram o que poderia ser melhorado, demonstrando interesse em fazer diferente. Esse contexto ampara-se na ideia da dificuldade de uma transição, pois a mesma normalmente envolve processos a longo prazo permeados por diversos atores (GEELS; SCHOT, 2007; GEELS, 2011; FARLA et al. 2012; LOORBACH; ROTMANS, 2006; MACHADO; CAMPOS; MOURA, 2022).

Ficou evidente o quanto as parcerias desenvolvidas pela IES D promovem avanço em direção a sustentabilidade de modo a impactar localmente, tal como o exemplo citado por Klaus (Pró-Reitor de Administração e Finanças): “nós temos um projeto (...) que são os amigos do museu. Que até envolve empresários que devem ajudar (...) para utilizar. Então (...) tem que saber vender a sua causa para saber que a sociedade também vai dar contrapartida”. Em adicional, o entrevistado supracitado relatou que:

A gente estabeleceu parcerias com algumas instituições onde o nosso aluno (...) tem interesse, ele se inscreve no programa de mobilidade acadêmica. Então, ele é aluno do lá do direito. Aí nós temos uma parceria, por exemplo, com a Universidade de Coimbra. E aí, o aluno vai lá, onde ele faz créditos nessa instituição e ele aproveita aqui. E ele fica lá seis meses, um ano, estudando sobre a nossa orientação aqui, supervisão e lá nessas instituições muitas delas (...) lugares de moradias para os estudantes, com acompanhamento de orientação (...) e tudo integrado no programa, onde existe a sinergia e tem as duas instituições, né? (...) também nós temos muitos professores onde hoje o grande desafio do Brasil é reter talentos, é reter capacidade e muitos por razão essa estão querendo ir para o exterior. (...) a

gente tem um programa aqui que a gente chama pontes, onde o professor segue tendo um vínculo conosco, de vinte horas, por exemplo, de metade da sua carga horária, aonde ele vai, atua na universidade do exterior e ele atua conosco vindo de maneira online, né? Mas desenvolve pesquisas e segue tendo a produção científica junto conosco.

É notório que a IES D tem buscado não apenas modificar a sua postura referente a sustentabilidade – ainda que possua alguns entraves –, como tem criado formas de tornar isso de interesse da localidade da qual faz parte e articulado parcerias internacionais para promover oportunidades diferenciadas aos seus alunos. Isso reforça a ideia de Lukic (2022), o qual afirma que a relevância do processo de aprendizagem e o caminho entre os níveis é explicado pela reflexão ao longo do tempo que a instituição realiza, dado que se existe uma análise do que se está fazendo e o que poderia fazer, com a intenção de não repetir práticas, mas criar alternativas.

Nesse mesmo caminho a ser percorrido pela IES A e D, encontra-se a IES E, a qual despertou para a importância da institucionalização da sustentabilidade a partir da participação no *Ui GreenMetric*. Isso ocorreu em virtude de que no ano de 2020 a instituição decidiu tentar sua inserção no mesmo, mas deparou-se com uma extensa necessidade de documentação do que era feito e com isso perceberam o quanto estava disperso o que desenvolviam a respeito do tema. Neste meio surgiu a ideia do comitê de sustentabilidade:

Estamos tentando institucionalizar essas coisas que eu acho que é uma dificuldade que todas as universidades passam, que é a institucionalização dessas informações. Então nós estamos criando um banco de dados de tal forma que os coordenadores de cursos possam eles mesmo lançarem essas ações sem depender de terceiros, ou seja, (...) ele já coloca a documentação, já coloca as fotos, já coloca o certificado do que for preciso. Então esse é o trabalho que nós estamos fazendo agora para fazer essa institucionalização (Trecho extraído da entrevista com Nicolas - Coordenador do Comitê de Sustentabilidade).

Isso demonstra um movimento nos regimes (GEELS, 2011) a fim de transformações nas regras, rotinas e formas de fazer os procedimentos, trazendo a pauta da sustentabilidade para o contexto geral. Contudo, é válido perceber que esse processo emergiu da paisagem (GEELS, 2011) no sentido da pressão identificada pela participação no ranking. Diante disso, existia um modo comum de se fazer as coisas, simplesmente atendendo ao que era requerido, o que foi transformado em prol de se entender o que é feito e fazer mais do que isso (LUKIC, 2022). Oliver (Coordenador do

Núcleo de Estudos Ambientais e Membro do Comitê de Sustentabilidade) adicionou nessa mesma linha de pensamento que:

Então (...) teve que resgatar com todos os coordenadores de todos os cursos, núcleos e aí conseguiram ir fechando isso, né? Agora a ideia é que sim, a gente vá só criando uma massa temática de coleta de dados aí isso vai sendo mais facilmente alimentado, né? Eles não tinham um site de sustentabilidade, né? Um setor de sustentabilidade, no site agora foi aberto, ainda está meio primitivo, mas a ideia é a gente ir melhorando (...) ficando mais organizado.

Isso reforça a ideia de movimento para transformação, bem como o envolvimento de diferentes atores, o que é um ponto chave de uma transição para sustentabilidade (GEELS; SCHOT, 2007; GEELS, 2011; FARLA et al. 2012; LOORBACH; ROTMANS, 2006; MACHADO; CAMPOS; MOURA, 2022). Conforme a fala de Leonardo (Reitor), a participação no ranking foi como um laboratório de aprendizagem para a IES E:

Na ocasião nós entramos no ranking, mas não tínhamos expectativas sequer de ser aceitos para participar (...) porque a gente não enxergava o volume de coisas que nós tínhamos, nós não tínhamos sistematizado. Daí eu falei, olha, vamos entrar no ranking porque assim eu vou ter um checklist, eu vou ter uma consultoria gratuita, vai me dizer o que que ele pontua e eu vou verificar o que eu tenho. E a gente entrou no ranking e tivemos uma posição, eu acho que ficamos (...) entre os sessenta (...) por cento da lista, né? Do zero a sessenta a gente estava no número sessenta. Fiquei feliz com aquele número e daí no ano seguinte que foi dois mil, agora dois mil e vinte e um nós submetemos material novamente, né? Melhorou a nossa posição, eu acho que a gente foi ali para na faixa dos quarenta e oito, quarenta e nove mais ou menos, (...) o que (...) deu para perceber com a participação desse ranking, né? Primeiramente que nós tínhamos muitas coisas que nós não sequer valorizávamos, né? E que elas são valorizadas, elas são importantes na questão de sustentabilidade, e também nos deu a possibilidade de enxergar o que fazer no futuro, né? De forma que a gente melhore a nossa condição de sustentabilidade e que por consequência suba no ranking. Então o ranqueamento para nós é uma ferramenta de trabalho para eu exercitar o nosso plano institucional de sustentabilidade ambiental. Então hoje eu já tenho essas ferramentas, com essas ferramentas eu acabei constituindo um comitê de sustentabilidade que tem uma equipe multidisciplinar para trabalhar vários aspectos.

Evidencia-se que a IES E estava envolvida na pauta da sustentabilidade, mas não havia entendido como articular o que era feito, sendo a participação no *Ui GreenMetric* a chave para essa reformulação. A base que norteia as ações de sustentabilidade no comitê da instituição é pautada em uma ideia de que a sustentabilidade envolve um “equilíbrio dinâmico, uma homeostase, ou seja, vamos continuar intervindo”, indo contrário ao desenvolvimento sustentável, pois “já passamos dessa época (...) desenvolvimento não pode ser sustentável, se é sustentável, não pode ser desenvolvimento” (Trecho extraído da entrevista com Nicolas - Coordenador do Comitê de Sustentabilidade). Segundo o

entrevistado supracitado, essa concepção foi sendo construída pela gestão ao longo do tempo, não sendo um “processo instantâneo”, o qual ganhou força e foi aderido pelos demais envolvidos.

Isso revela uma mudança no entendimento que foi construída ao longo do tempo, dado que se percebeu que a sustentabilidade não é algo simples e que respostas a questões específicas não atendem a pauta no sentido de afirmar que a instituição é direcionada a esta causa. Em complemento a isso, Nicolas (Coordenador do Comitê de Sustentabilidade) pontuou que a IES E não está preocupada em ter um número expressivo de ações se estas não foram pautadas em práticas consistentes. Por exemplo, de nada adianta fazer todo o processo da reciclagem de modo correto “se eu não tiver lá na ponta quem vai pegar esse material (...) não tem sentido fazer”. Diante disso, o comitê de sustentabilidade é orientado para “ter ações consequentes, para não fazer isso para simplesmente marketing, ou seja, para inglês ver (...) nós temos cem por cento da energia (...) de origem eólica, (...) temos o certificado de uma (...) certificadora internacional que constata que isso aqui é verdadeiro”.

Assim, há um processo de aprendizagem pautado no *double-loop* (ARGYRIS, 1996; ARGYRIS; SCHÖN, 1997), no qual há reflexão do que é feito, indo além de respostas imediatas, almejando uma transformação nos valores e no que é proposto, ou seja, abre-se espaço para o repensar e o reaprender (LUKIC, 2022), no sentido de uma mudança profunda (STERING, 2011).

Leonardo (Reitor) demonstrou ter assumido a importância do papel da IES E perante a sustentabilidade, o qual comentou que acredita mais na mobilização e sensibilização das pessoas referente a pauta do que decretos que exijam a existência de ações. “Estou sendo o primeiro, estou botando uma bandeira (...) institucional na causa, seguindo uma série de colegas que vieram no passado e falaram, (...) *precisa recuperar essa mata aqui* (...) há vinte e cinco anos, ninguém ouvia (...) eles ganharam uma voz institucional”.

É válido pontuar, neste sentido, que as transições são processos lentos e a longo prazo, uma vez que envolvem percepção, interesses e atores diferentes (LOORBACH; ROTMANS, 2006; KÖHLER et al., 2019). Em adicional, a IES E tem promovido parcerias em vista de transmitir sua visão a elas, como o exemplo de articulações com prefeituras, voltadas a conservação ambiental, bem como escolas, em que os alunos fazem atividades de plantio de árvores, com o intuito de trazer à pauta a importância da conscientização.

Dito isso, a IES E está iniciando um caminho para a institucionalização da sustentabilidade em seu espaço, a qual tem desenvolvido ações em prol de despertar o interesse na causa, mobilizando a comunidade da qual faz parte, o que vai ao encontro da sua base principal – ser comunitária. Blake, Sterling e Goodson (2013) mencionam que a aprendizagem transformadora requer respostas de todo o sistema, envolvendo um esforço coletivo em prol de mudanças profundas. Percebe-se que a IES E encontra-se em um processo de aprendizagem de segundo nível, isto é, IES verde, no sentido de não fazer o comum e refletir sobre o que faz, buscando gerar impacto. Contudo, há um longo caminho a trilhar no sentido de consolidar-se enquanto IES Sustentável, em virtude de que a institucionalização é um longo caminho de mobilização e sensibilização de todos os envolvidos.

Tal evidência é alocada no contexto da IES A e D, dado que as mesmas envolvem espaços similares em que estão percorrendo um caminho em prol de institucionalizar a sustentabilidade em todos os processos centrais. Um ponto relevante é que todas possuem uma orientação comum da gestão, ainda que estejam passando por dificuldades frente ao entendimento disperso de sustentabilidade e interesses diferentes. Argumenta-se isso, uma vez que as mudanças que possuem respaldo da gestão chegam com maior força nos outros espaços institucionais, o que pode facilitar o avanço destas em prol deste processo de aprendizagem com vistas a transformações profundas. Salienta-se ainda, que os casos evidenciados se encontram na mesoescala (regime), nos quais há um movimento de organização nas normas, procedimentos, capacidades e crenças (GEELS, 2011).

É válido ponderar que as IES A, D e E passaram a atuar, respectivamente, nos anos de 1948, 1965 e 1994. Em que a primeira é federal e as duas últimas privadas sem fins lucrativos, isto é, comunitárias. Isso demonstra que o interesse na causa não está restrito ao enquadramento das instituições ou sua transformação para universidade, uma vez que se desenvolveram em períodos diferentes e evoluíram ao longo do tempo referente a importância da sustentabilidade.

Portanto, um ponto de destaque dos três casos é a visão de sustentabilidade que a gestão pretende concretizar, de modo a tornar institucional o tema enquanto uma cultura que não esteja restrita a uma gestão específica. Os principais entraves das IES refletem estar encadeados na construção de um discurso comum que auxilie na quebra de interesses diferentes que, por vezes, impedem o espaço de aprendizagem. Além disso, pontua-se a dificuldade de comunicação interna e externa, bem como a estrutura organizacional que

mesmo em espaços de transformação enfrentam percalços ao passar por um processo de aprendizagem, em virtude de se tornar algo natural e não uma mudança negativa.

4.2.4 IES Sustentável

A evolução é um processo gradual que ocorre nos mais diversos espaços e está diretamente envolta por elementos que interferem positiva ou negativamente, sendo entendidos como facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem organizacional. Ao se pensar em uma transformação profunda, em terceiro nível – IES Sustentável - (STERLING, 2011) ocorre uma transição do *double-loop* para o *deutero-learning* (ARGYRIS, 1996; ARGYRIS; SCHÖN, 1978), em que não há apenas uma reflexão nos valores, mas um processo de aprendizagem organizacional na forma de aprender e perceber todos os processos principais que envolvem a instituição.

A IES F demonstra ter percorrido um processo de aprendizagem até chegar em um terceiro nível em virtude do avanço e das mudanças que foi implementando ao longo do tempo. Ressalta-se que é a IES que mais se aproxima do tipo ideal de instituição sustentável na realidade empírica, ainda não corroborando com todos os pressupostos existentes na teoria. A mesma reflete que possui a necessidade de sustentar-se financeiramente devido ser privada, mas este fator é tratado em conjunto com o escopo social e ambiental, pois assim conseguirá interferir positivamente na comunidade da qual faz parte.

Conforme Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação), a instituição foi identificando em seu caminho que era preciso avançar para um entendimento mais amplo, tal como o exemplo de uma disciplina do mestrado que começou a ser ministrada a cinco anos atrás, a qual tratava de perspectivas para o desenvolvimento sustentável e em um primeiro momento se enfatiza apenas o quesito ambiental. A disciplina era dividida entre o entrevistado e outro professor, os quais perceberam que:

Precisamos virar a página, não é negar o ambiental, nós precisamos voltar um pouco mais do social agora. (...) não negamos a necessidade do econômico, criticamos sim o modelo hegemônico de exploração, (...), mas não aquele ranço, né? Que alguns marxistas têm (...), é preciso encontrar esse equilíbrio. E então nas três últimas edições do componente nós estamos colocando assim uma atenção um pouco maior (...), mas há outras dimensões que se a gente pegar outros autores (...) pode chegar a uma dezena talvez de dimensões.

Diante disso, ao percorrer os diferentes níveis de aprendizagem, seja primeiro, segundo ou terceiro, vai ocorrendo uma transformação de simplesmente responder a demandas, para um escopo de passar a refletir sobre as respostas a tais demandas, até chegar ao ponto de reformular valores e construir novas visões (ARGYRIS; SCHÖN, 1997; STERLING, 2011). Pensando na IES F, a mesma foi orientando-se para uma visão mais ampla da sustentabilidade chegando ao ponto de que percebeu que é preciso um balanceamento para cada viés, entendendo a relevância de aprender a aprender (ARGYRIS; SCHÖN, 1997) ao longo do tempo.

Visto isso, assim como Trevisan et al (2022) argumentam, a transformação entre os níveis de aprendizagem envolve transições de sustentabilidade que podem ocasionar mudanças nas visões dos indivíduos, bem como exposto no excerto anterior. Assim, a gestão está mantendo essa lógica diferenciada de sustentabilidade que se encontra em uma microescala, isto é, nicho (GEELS, 2011), no sentido de que é algo que perpassa todos os processos centrais, mas é preciso perdurar ao longo do tempo, independente de quem estiver na instituição, sendo articulado na cultura.

Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) comentou que uma decisão deve ser amparada em um olhar amplo, mas concreto. Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) corrobora com a fala da entrevistada, uma vez que alguns cursos talvez não tenham recebido uma avaliação correta do seu potencial, como o de turismo, que em virtude da localidade em um primeiro momento tendia a ser um destaque, mas não possui demanda, tornando-se inviável: “na universidade a gente tenta sempre manter o mais longo possível. Então em alguns cursos eu acho que a gente incentivou um pouco, acertou em outros cantos”. Ainda, outro excerto que revela o complexo cenário da tomada de decisões é exposto a seguir:

Então não é simples e eu lido muito com professores, muito com coordenadores de curso de graduação. Então, esse diálogo também é interessante e importante para que a alta gestão não fique tomando decisões completamente desconectadas do que lá na base, né? Por exemplo, eu tenho um programa de ambiente, desenvolvimento e vou ter uma universidade que não está nem ligando para reciclagem do lixo, para geração de lixo, né? Não, tem que ter uma coerência na gestão (...) e também aquilo se faz academicamente. Uns anos atrás se decidiu que não ia mais se imprimir trabalho de conclusão. Simplesmente fizemos uma ordem de serviço, não se imprime mais. Isso faz uns cinco anos eu acho. E na época bom, primeiro que deu uma chiadeira assim, porque eu também como professora eu gosto de papel e gosto (...) sou da outra época. Mas era isso. (...) e agora isso é dado com a pandemia (Trecho extraído da entrevista com Rachel - Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino).

Tal como Farla, et al., (2012), Geels (2011) e Loorbach e Rotmans (2006), Machado, Campos e Moura (2022) e Roysen e Cruz (2020) destacam, transições em nível organizacional envolvem inúmeros atores e seus recursos, os quais devem agir em coletividade para conseguir desenvolver ações duradouras, que recebem interferência dos regimes existentes, uma vez que se busca contrapor a maneira comum de se perceber e desenvolver processos.

Seguindo essa linha de pensamento, Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) mencionou sobre a visão de sustentabilidade que a IES F está dispendendo esforços para construir, o qual revela que é complexo tratar com a mesma intensidade tanto a parte social quanto ambiental e econômica, mas é esta a pretensão defendida pela gestão, partindo do pressuposto de que “sempre haverá algo a melhorar”. Diante deste olhar, o entrevistado frisou que intenção da instituição é os professores devem influenciar “os seus alunos ao ponto que eles não se deixem influenciar. E eu acho que é esse o nosso papel, estar aqui para fazer com que aqueles que por aqui passam sejam capazes de discordar daquilo que eu digo, com a capacidade de sustentar a sua contra argumentação”.

A aprendizagem é entendida como um processo a longo prazo que recebe interferências de facilitador e inibidores do processo de aprendizagem (CALDEIRA; GODOY, 2011; DORO, 2022; LEITE; DE AQUINO, 2008; ROSSATO, 2017), em que a colaboração é a base para uma transição para sustentabilidade, dado que fortalece a busca pelo novo, abrindo espaço para que os impactos das ações sejam mais significativos (LARSSON; HOLMBERG, 2017).

Direcionado as práticas de sustentabilidade, os entrevistados pontuaram que muitas ações são entendidas como o básico da obrigação da IES F, em que estão respondendo a uma necessidade imposta pela lei. Logo, é preciso atender o requerido e fazer mais. Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) salientou que “contratar os deficientes, inserir a diversidade de gênero e inserir a questão da cor da pele não é nada mais do que a minha responsabilidade”. Neste sentido, o entendimento do comitê de responsabilidade social que desenvolveram deve envolver “aquilo que a gente faz a mais”. Tal excerto vai ao encontro do exemplo de uma professora do curso de fisioterapia que envolve seus alunos não apenas com o conteúdo, mas oportuniza experiências diferentes, envolvendo os mesmos em causas sociais e o papel da profissão que escolheram, indo além do seu papel de professora, fazendo “além daquilo que seria o exigido dela”.

Dito isso, ampara-se na ideia de que a aprendizagem transformadora em terceiro nível (STERLING, 2011) abarca ultrapassar ações comuns aos níveis anteriores e passa

a envolver a sustentabilidade em todos os seus processos como algo institucionalizado, a qual está articulada nas decisões como uma base tão importante quanto a qualidade na oferta do ensino para uma IES. Correspondente a esta conjuntura, Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) comentou sobre o relatório de responsabilidade social, no qual há a igualdade de gênero:

Se tu fores no relatório de responsabilidade social tem ali o percentual de participação de homens e mulheres tanto enquanto alunos, enquanto professores, enquanto gestores e (...) isso já faz um certo tempo (...) quando nós tínhamos centros, nós tínhamos três diretoras e dois diretores, né? (...) agora a gente tem que trabalhar nas entrelinhas eu diria, né? porque uma coisa é você ter os espaços ocupados (...) agora tu tem que trabalhar também na atuação, no discurso, no espaço de fala, né? E que também esse espaço de fala não seja só pra vice-reitora, mas seja pra professora lá que que não tem um cargo de alta gestão, isso também é uma coisa que eu acho que a gente não pode perder de vista, tá? (...) quando a gente escreveu aquela política dois mil e dezesseis podia estar escrevendo uma coisa que fosse ficar na gaveta, e se tu não retoma... nós temos um núcleo de diversidade e inclusão (...) formado por diferentes representações. A gente acabou tendo esse núcleo para que ele seja o responsável para olhar para toda questão de acessibilidade, para pessoas com deficiência e políticas de inclusão, políticas de igualdade porque senão eu vou ficar meio que sobrecarregada (...) ali no meu fazer de todo dia, né? No meu operacional e essas coisas vão ficando, né? Então eu acho que um desafio (...) não só escrever as políticas, né? Mas tu encontrar meios de acompanhá-las, de avaliá-las, (...) esse é um desafio constante.

Condizente a isso, Pietro (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação) salientou que “acho que nós ainda precisamos avançar e aprender a conviver melhor com essa dinâmica da diversidade”, uma vez que ainda que existam professores e colaboradores negros, por exemplo, poderia ser um número mais significativo, ancorando a cultura de diversidade que está sendo desenvolvida. Contudo, existe uma política consistente no sentido de não permitir ações contrárias à diversidade, como o exemplo discutido na seção anterior sobre preconceito entre colegas, dado que “isso não se faz do dia para a noite, né (...) nós precisamos (...) de uma maior aceitação, compreensão das questões da diversidade. Acho que esse é um desafio para os próximos períodos”.

Perante isso, evidencia-se que a IES F tornou comum em sua base a sustentabilidade, estando presente em todos os processos centrais, mas isso não comporta a ideia de que é algo concretizado, pois os espaços são instáveis e precisam de amparo ao longo do tempo, sendo um processo que nunca tem fim. Diante deste entendimento, a instituição percorre um cenário de nicho (GELLS, 2011) em que há ações para manter a semente da mudança que foi criada, mas precisa de suporte para incorporar os regimes

existentes, dado que uma IES sustentável nunca está ‘pronta’ devido a dinamicidade que perpassa seu contexto.

Um ponto que reflete a forma de aprendizagem da IES F é o amparo a partir de consultorias, tal como ocorreu com a possibilidade de criação do curso de medicina. Em um primeiro momento, existia o interesse da gestão, mas acreditava-se ser algo impossível, que foi contraposto posterior a análise de consultores, tal como exposto por Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino):

Só que a consultoria veio e disse, dá (...) vocês têm estrutura física, vocês têm convênios, vocês têm leitos de SUS na região. (...) contrário ao que a gente imaginava foi possível, e aí junto com a possibilidade da oferta dos Mais Médicos (...) a gente ofereceu a primeira oferta de medicina que começou com umas cinquenta vagas anuais, hoje está com oitenta e nós temos o MEC pedido para ampliar para cento e vinte, tamanha a procura, né? E isso também uma demanda também regional, os municípios principalmente os pequenos aqui da região, (...) que lança edital para contratação de médico para posto de saúde e não aparece candidato. Há uma demanda para certas áreas, né? E aí a ideia também do curso contribuir com a questão da saúde pública, né? Então é um curso formado muito fortemente com a questão do (...) sistema único. (...) nesse ponto assim ó, é louvável as gestões anteriores, eu falo assim como vice-reitora, né? (...) houve grandes acertos na contratação de consultorias muito boas. (...) ano passado nós tivemos uma consultoria que fez toda uma avaliação (...) como se eles fossem avaliadores do MEC (...) uma simulação assim, com reuniões, com fala com professores, fala com o NDE, fala com alunos e isso sempre é uma aprendizagem, porque aí as fragilidades aparecem, né? A gente vai avaliando, sendo autoavaliado e olha, faltou tal coisa, se vocês fizerem isso vai ser melhor, uma coordenação a mais aqui, vai ser interessante. Então, coisas que a gente vai aprendendo.

A instituição abriu espaço para pensar diferente (STERLING, 2011), uma vez que sem a consultoria poderia simplesmente teria ignorado a possibilidade de desenvolver o curso de medicina. Isso revela que em meio ao desafio de ultrapassar padrões de visão comum, abriu-se espaço para uma reflexão mais flexível e crítica (STERLING, 2011), entendendo até mesmo que sozinhos não estavam conseguindo perceber oportunidades e as consultorias são um meio de aprendizagem.

Além disso, Mônica (Reitora) comentou sobre o importante reflexo das parcerias desenvolvidas na IES F, de modo que estas caminham ao encontro da visão de sustentabilidade que a instituição está almejando construir e perpetuar ao longo do tempo. Exemplos envolvem a coleta seletiva, na qual existe parceria com uma cooperativa, o envolvimento com empresas de energias renováveis, em que desenvolveram um automóvel que faz uso de biogás, e projetos sociais, de modo a impactar positivamente perante a base da sustentabilidade no ambiente externo da instituição, respondendo ao seu papel de comunitária.

Corroborando a isso, Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino) mencionou que o complexo esportivo construído na instituição é pouco utilizado semanalmente pelo curso de educação física. Entretanto, “o dia inteiro está sendo usado pela comunidade (...) mediante prestação de serviços (...) fazendo academia, fazendo natação, fazendo pilates, e de tarde por escolas da rede pública da região, com contratos que nós temos com os municípios”. Frente a esse cenário, a entrevistada entende que “a universidade nasce voltada para oferta de curso de graduação, mas como (...) constrói uma estrutura robusta, (...) não serve só para a graduação, né? Nem só para o *strito sensu*, né? Ela acaba servindo para a comunidade também”.

Frente a isso, é destacado o potencial que encadeia tais parcerias, uma vez que envolvem não somente a base de sustentabilidade defendida pela IES F, como articulam e criam possibilidades para o seu contexto externo. É evidente que a IES F, com base na fala de Rachel (Vice-Reitora e Pró-Reitor de Ensino), está obtendo recursos a partir de algumas parcerias. Contudo, está também aproximando a comunidade do espaço institucional, quebrando a distância de estar dentro de um espaço de ensino superior, especialmente quando se pensa nas atividades desenvolvidas pelas escolas, o que abarca uma discussão social à pauta.

Entende-se que a IES F, considerando ser uma instituição privada sem fins lucrativos, que emergiu no cenário das universidades em 1997, possui um diferencial que foi construído ao longo do tempo, o qual independente de receber apoio de consultorias, é baseado em uma intenção da gestão que tornou a causa um norte importante para o crescimento tanto da instituição quanto da localidade da qual faz parte.

Isto posto, o processo de aprendizagem que envolve a IES F é entendido enquanto terceiro nível devido a articulação da sustentabilidade – social, ambiental e econômica – em seus processos centrais, evidenciando uma mudança ao longo do tempo. Entretanto, isso não reflete que a transformação está pronta, uma vez que mesmo existindo uma liderança que conduz a isso, há diversos obstáculos, considerando interesses diferentes e até mesmo problemas na comunicação. Seu diferencial reside na criação da base, mas não confirma sua estabilidade no terceiro nível de aprendizagem, pois o mesmo está em um processo inicial de concretização e depende do esforço de todos os envolvidos na instituição. Logo, resguardadas as questões ideais do que a literatura prevê, observa-se que o caso da IES F é aquele que reúne a maior gama de características que mais se aproximam do que vem a ser uma IES Sustentável.

4.3 MATRIZ DE ANÁLISE: PANORAMA GERAL DOS CASOS

A partir da análise individual e da identificação dos níveis nos quais encontravam-se as unidades de análise da presente tese, sendo os casos das IES A, B, C, D, E, F e G, desenvolveu-se uma matriz de análise para melhor nortear o processo de aprendizagem percorrido por cada instituição ao longo do tempo, realizando um compilado de todas as instituições, o que é apresentado na Figura 17.

Figura 17 – Matriz de Análise dos casos investigados

(continua)

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL				
PRESSUPOSTO BASE	IES TRANSFORMADORA (ARGYRIS; SCHÖN, 1997; BLAKE; STERLING; GOODSON, 2013; BRANDI; THOMASSEN, 2020; LUKIC, 2022; NOY; CAPELOTA; PATRICK, 2021, SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010, 2011; STERLING; DAWSON; WARWICK, 2018; TREVISAN et al., 2022)			
	IES Instrumental →	IES Convencional →	IES Verde →	IES Sustentável
Facilitadores e inibidores (CALDEIRA, GODOY, 2011; DORO, 2022; FIOL; LYLES, 1985; LEITE, DE AQUINO, 2008; MORGAN, 1996; PHAM; SWIERCZEK, 2006; ROSSATO, 2017; SADLER, 2001; SCHERER; TRAN, 2001; SCHILLING; KLUGE, 2009)		IES B IES C IES G	IES A IES D IES E	IES F
	Características gerais que facilitaram o processo			
	<ul style="list-style-type: none"> Não foram encontradas evidências de IES que se enquadram enquanto IES Instrumental (Nível 0 - Star). 	<ul style="list-style-type: none"> Interesse em aprender; Desconstrução de modelos mentais; Compartilhamento de valores e pensamentos; Reorientação de comportamento; Visão holística; Mudança; Estrutura organizacional; Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Desconstrução de modelos mentais; Interesse em aprender; Visão holística; Estrutura organizacional; Liderança; Mudança; Compartilhamento de valores e pensamentos; Reorientação de comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação; Visão holística; Reorientação de comportamento; Liderança; Estrutura organizacional.
Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016, 2020; GARLET et al, 2020; NOY, CAPELOTA, PATRICK, 2021; RADINGER-PEER, PFLITSCH 2017; TREVISAN, et al., 2022; WEINBERG et al., 2020)	GESTÃO DE TRANSIÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE (GEELS, 2011; GEELS; SCHOT, 2007; LARSSON; HOLMBERG, 2017; LOORABACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015; LOORBACH; ROTMANS, 2006; STEPHENS; GRAHAM, 2010; WIECZOREK, 2017)			
	Nicho	Regime	Paisagem	
	IES B	IES A		
	IES C	IES D		
	IES G	IES E		
IES F				

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Figura 17 – Matriz de Análise dos casos investigados

(continuação)

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL			
PRESSUPOSTO BASE	IES TRANSFORMADORA (ARGYRIS, SCHÖN, 1997; BLAKE, STERLING; GOODSON, 2013; BRANDI, THOMASSEN, 2020; LUKIC, 2022; NOY, CAPELOTA, PATRICK, 2021, SCHUTEL, 2015; STERLING, 2010, 2011; STERLING, DAWSON, WARWICK, 2018; TREVISAN et al., 2022)		
	GESTÃO DE TRANSIÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE (GEELS, 2011; GEELS; SCHOT, 2007; LARSSON; HOLMBERG, 2017; LOORABACH; FRANTZESKAKI; HUFFENREUTER, 2015; LOORBACH; ROTMANS, 2006; STEPHENS; GRAHAM, 2010; WIECZOREK, 2017)		
Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016, 2020; GARLET et al, 2020; NOY, CAPELOTA, PATRICK, 2021; RADINGER-PEER, PFLITSCH 2017; TREVISAN, et al., 2022; WEINBERG et al., 2020)	Nicho	Regime	Paisagem
	IES B	IES A	
	IES C	IES D	
	IES F	IES E	
	IES G		
Características gerais			
<ul style="list-style-type: none"> As IES encontram-se em um espaço de fomento a transformações sustentáveis, as quais envolvem alguns indivíduos ou grupos que almejam mudanças e vem promovendo ações que ainda não se tornaram completamente reconhecidas nos regimes. É válido ressaltar que as IES B, C e G encontram-se no nicho devido não ter conseguido transpor a ideia da sustentabilidade para seu o contexto, sendo IES Convencionais. Enquanto, por outro lado, a IES F está no nicho devido a necessidade de manter e impulsionar mais a cultura sustentável que já promoveu, sendo está uma IES Transformadora. 	<ul style="list-style-type: none"> As IES conseguiram ultrapassar a semente de mudança, de modo que as transformações sustentáveis invadiram os regimes, passando a torna-se regras, interesses e normas. Contudo, é ainda preciso evoluir para um caminho de tornar estável tais pressupostos para então haver uma ruptura no processo de aprendizagem organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Não foram encontradas evidências de IES que se encontram na paisagem (Macroescala). 	

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

CAPÍTULO 5

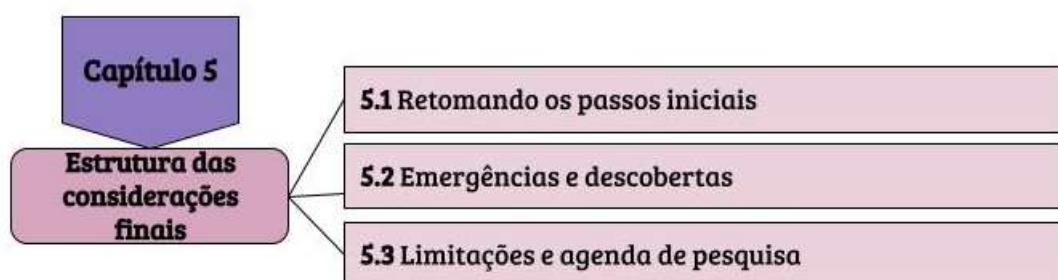
“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”.

Leonardo da Vinci

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção são apontados os principais achados da presente tese para alcançar o objetivo proposto e responder a problemática de pesquisa, bem como as descobertas, limitações e sugestões, os quais estão organizados em três subseções (Figura 18): retomando os passos iniciais, emergências e descobertas, e limitações e agenda de pesquisa.

Figura 18 – Estrutura das considerações finais



Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

5.1 RETOMANDO OS PASSOS INICIAIS

A aprendizagem é um campo amplo para estudos que oferece inúmeras abordagens para compreender o processo, nos âmbitos individual, grupal e/ou organizacional. Na presente tese, a orientação seguida foi a da aprendizagem enquanto uma descrição do conhecimento organizacional como um processo que ocorre dentro ou fora da organização. Para isto, amparou-se no suporte dos estudos de aprendizagem transformadora sob a lente teórica de Argyris e Schön (1997), Blake, Sterling e Goodson (2013), Brandi e Thomassen (2020), Lukic (2022), Noy, Capelota e Patrick (2021), Sterling (2010, 2011), Sterling, Dawson e Warwick (2018) e Trevisan et al. (2022).

Assim, foi proposto um *framework* da aprendizagem organizacional transformadora para construção de uma Instituição de Ensino Superior Sustentável.

Frente ao contexto investigado, identificou-se que o percurso a ser trilhado pelas IES corrobora com a literatura existente acerca da temática (BORNEMANN et al., 2020; CEBRIÁN, 2016, 2020; LOTZ-SISITKA et al., 2015; RUIZ-MALLÉN; HERAS, 2019; SAMMALISTO; LINDHQVIST, 2008), pois enfrentam desafios similares para tornarem-se sustentáveis, tanto nas públicas quanto nas privadas. Ressalta-se que os rankings revelam um espaço potencial para estudos que almejam investigar o contexto de IES que possuam um diferencial, especialmente considerando o contexto da sustentabilidade.

Neste meio, com base na fase exploratória do estudo, instituições que deveriam ser referência em sustentabilidade sequer possuem o PDI direcionado a esse contexto, conduzindo ao entendimento de que essa pauta não é a base para seu planejamento a longo prazo. Isso reforça os argumentos encontrados na literatura referente às IES que participam de rankings, mas não necessariamente são sustentáveis (BORNEMANN et al., 2020; RUIZ-MALLÉN; HERAS, 2019), bem como destaca-se que o *Ui GreenMetric*, tornou-se, por vezes, uma forma de posicionamento sustentável às instituições, sendo base para o ranqueamento.

Vale salientar que a partir da análise do contexto das IES A, B, C, D, E, F e G, evidenciou-se que o conceito de sustentabilidade ainda está sendo construído, dado que, mesmo nos casos das instituições que caminharam positivamente para transformarem-se em espaços sustentáveis, ainda se percebe a falta de coerência na compreensão, havendo a necessidade de criar uma cultura em que prevaleça valores e princípios sustentáveis. Tal achado pode ser ancorado na ideia de que é a gestão das IES que norteia os princípios a serem seguidos, e nos casos investigados há uma contínua troca de gestores, os quais possuem visões diferentes que podem impactar nesse direcionamento comum. Assim, compreende-se que a gestão de apoio é um ponto crítico para conduzir uma instituição à transformação, pois só há mudança quando se perpassa o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, existindo reflexo em todos os processos centrais, de modo que o aprendizado é contínuo para sustentabilidade.

Em relação aos facilitadores do processo de aprendizagem organizacional mais evidenciados nas IES investigadas, menciona-se a visão holística, a reorientação de comportamento e a estrutura organizacional, os quais não são comuns a todas as IES. Entende-se que tais elementos ampliam a visão do que pode ser desenvolvido acerca da

sustentabilidade nas instituições, fomentando espaços mais reflexivos com maior participação e flexibilidade na tomada de decisão.

Sob um olhar referente aos facilitadores que abarcam cada nível de aprendizagem nos casos investigados, as IES Convencionais (B, C e G) não possuem nenhum facilitador em comum, apenas a IES B e C abarcam a ideia da desconstrução de modelos mentais e o interesse em aprender, e a IES C e G apresentam a reorientação de comportamento. Esse contexto pode ser entendido como momentos diferentes nos quais as instituições estão percorrendo, ainda que se enquadrem em um mesmo nível de aprendizagem.

As IES Verdes (A, D e E) reforçam a ideia de que o interesse em aprender, bem como a estrutura organizacional são importantes facilitadores do processo de aprendizagem organizacional. Isso demonstra a relevância de espaços mais flexíveis e abertos ao conhecimento, em que há interesse em fazer diferente. Ainda, a IES Transformadora (F) reflete a comunicação, a visão holística, a reorientação de comportamento, a liderança e a estrutura organizacional enquanto facilitadores do processo de aprendizagem.

Não há um inibidor do processo de aprendizagem organizacional comum perante as IES investigadas, o que revela a heterogeneidade, dado que são contextos diferentes, público ou privado. Entretanto, os interesses diferentes entre grupos e indivíduos, e o raciocínio defensivo foi um elemento de destaque em parcela significativa das instituições investigadas, indicando que podem inibir o processo de aprendizagem organizacional.

Os inibidores mais evidentes nas IES enquadradas como Convencionais (B, C e G) são os interesses diferentes entre grupos e indivíduos, o raciocínio defensivo e os sistemas rigorosos e punitivos. Enfatiza-se que estas são instituições pública, tecnológica e privada, as quais revelam aspectos condizentes, reforçando a ideia de que em espaços pautados pela falta de um discurso comum, bem como pressupostos dados enquanto corretos, além de sistemas rígidos, o avanço da aprendizagem em nível organizacional é inibido.

As IES Verdes (A, D e E) destacam-se por possuírem, enquanto inibidor comum, apenas a comunicação, um elemento base para a construção de uma cultura sustentável. Ademais, a IES Sustentável (F) apresentou como inibidor do processo de aprendizagem o raciocínio defensivo, os interesses diferentes entre grupos e indivíduos, a detecção e a correção de erros e a comunicação. Tais elementos refletem pontos que precisam ser melhorados para que a instituição consiga, a longo prazo, perpetuar a ideia de sustentabilidade que está desenvolvendo, considerando que a transformação para

sustentabilidade envolve uma busca contínua e adaptável, envolvendo pessoas com entendimentos e interesses diferentes, além de desafios impostos interna e externamente.

À vista disso, observa-se que enquanto a comunicação é um elemento chave para facilitar a aprendizagem na IES Transformadora (F), é um inibidor nas IES Verdes (A, D e E), sendo um possível entrave para seu avanço sustentável. Além disso, a visão holística e a liderança são pontos críticos para a aprendizagem ocorrer na IES F, sendo um potencial a ser explorado nas IES Convencionais e Verdes, as quais não revelam tais pontos e, em alguns casos, são inibidores do seu processo de aprendizagem. Assim, os facilitadores e inibidores que são comuns em algumas IES demonstram as nuances de cada caso no seu processo de aprendizagem organizacional.

Acentua-se que as IES, em seu processo de transição para sustentabilidade, enfrentam percalços comuns, os quais muitas vezes as impulsionam para uma orientação sustentável. Uma vez que parte considerável das instituições relatam as pressões externas vindas da paisagem que passam a ser incorporadas ao longo do tempo, acabando por fomentar a necessidade de uma transformação do espaço institucional. Evidenciou-se também a dificuldade que permeia avançar do nicho para o regime, uma vez que grupos de indivíduos não possuem necessariamente poder de barganha suficiente para transformar normas, regras e pressupostos comuns de como deve funcionar o espaço das instituições. Além disso, o avanço para o regime não concretiza uma transformação sustentável, pois mudanças nas regras por parte dos líderes pode inibir todo o processo que estava sendo construído, gerando uma retroação como apresentado no caso da IES B.

Vale frisar que as IES B, C, F e G refletem características condizentes com a microescala (nicho), as quais estão buscando semear transformações que sejam reconhecidas nos regimes (mesoescala). Por outro lado, as IES A, D e E fazem parte dos regimes, as quais estão caminhando em direção a uma estabilização perante a sustentabilidade em seus espaços organizacionais.

Dito isso, compreende-se que as IES B, C e G são IES Convencionais devido não haver interesse nem a percepção da relevância da sustentabilidade em seu contexto. Isso não significa que não são desenvolvidas ações, mas que estas são simples e com um direcionamento ao *greenwashing*, dado que a temática não demonstra estar no discurso comum, sendo pauta de alguns grupos ou indivíduos.

As IES A, D e E situam-se como IES Verdes em virtude de seu avanço para a sustentabilidade, em que há uma mudança progressiva que é pauta da gestão de apoio, ainda que precisem reformular visões e valores, bem como melhorar a comunicação com

os envolvidos. Finalmente, a IES F é entendida como uma IES Transformadora, pois enquadra-se próxima ao terceiro nível de aprendizagem organizacional orientada a sustentabilidade. Argumenta-se que a instituição não demonstra um contexto utópico com ações impecáveis, pelo contrário, possui inibidores de aprendizagem organizacional comuns a outras IES. O que a diferencia é a identificação e movimentação para sanar tais inibidores, abrindo espaço para explorar os facilitadores, tornando-se um modelo a ser seguido. Logo, a proposta da IES Transformadora reside em um tipo ideal que não existe na realidade empírica, sendo possível identificar fragmentos condizentes em meio a fragilidades, tal como evidenciado no caso da IES F.

Assim, tendo em vista que o argumento desta tese seguiu o entendimento de que uma IES Sustentável é aquela que se situa no terceiro nível da aprendizagem transformadora, de modo a transmitir tal lógica em sua gestão, bem como no ensino, pesquisa e extensão. Defende-se que a IES F reflete ser uma IES sustentável em todos os seus processos centrais, a qual está em um nível de estabilização no nicho, isto é, na micro escala da perspectiva multinível, corroborando a proposta que orientou o estudo.

Portanto, para que as IES consigam desenvolver uma gestão de transição para sustentabilidade baseada na aprendizagem transformadora é preciso que analisem seu contexto de modo a explorar as exigências externas da macroescala, tornando estas um meio para gerar seu diferencial e crescimento a longo prazo. Ademais, é preciso dispender esforços para construir uma gestão sustentável que auxilie na minimização dos inibidores de aprendizagem organizacional, fazendo uso dos facilitadores para novas reflexões e formas de pensar compartilhadas e coletivas, trilhando um caminho frutífero para tornarem-se IES Transformadoras.

5.2 EMERGÊNCIAS E DESCOBERTAS

Sob o amparo da abordagem de transições para sustentabilidade e da aprendizagem transformadora foi possível investigar de modo mais complexo as realidades, percebendo as potencialidades e dificuldades existentes. Evidencia-se que a sustentabilidade, quando emerge da gestão, demonstra maior potencial para seguir seu processo de aprendizagem, revelando os facilitadores como subsídios para enfrentar inibidores.

Em meio a isso, a liderança apresentou-se como um inibidor nas IES investigadas, uma vez que é compreendida como forma de detenção de poder, sendo necessária uma

transformação, passando a compreendê-la enquanto um meio para que os líderes conduzam a instituição para objetivos compartilhados. Com essa mudança é possível orientar espaços para que haja um discurso comum, em busca de que realmente construam a sustentabilidade. Nesse contexto, um desafio que permeia as instituições públicas são as trocas de gestões e a situação financeira, intermediadas por interesses políticos, o que reflete um inibidor no processo de aprendizagem organizacional. Entretanto, perante as privadas esse elemento se torna um facilitador, pois não há embates por visões distintas nestes contextos.

Seguindo essa linha de pensamento, argumenta-se a importância de que as IES sejam impessoais, dado que a troca de gestores não deveria ter impactos tão significativos na missão, visão e valores institucionais. Assim, não haveria a dependência de pessoas chave ou até mesmo lideranças, pois a base principal estaria concretizada. Pontua-se ainda, as disputas políticas internas que interferem negativamente no desenvolvimento da instituição em decorrência do embate das forças de poder. Tais cenários envolvem tanto IES públicas como privadas, dado que os interesses diferentes permeiam tais espaços.

Ressalta-se que o uso de consultorias para o desenvolvimento de ações sustentáveis e a necessidade de maior planejamento a longo prazo revela a necessidade do conhecimento de gestão por parte dos líderes. No contexto específico dos facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem organizacional, sinaliza-se que o trabalho coletivo, em virtude da individualidade no desenvolvimento de ações sustentáveis, poderia se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, o que não foi encontrado na literatura como um aspecto chave.

O elemento da situação financeira é entendido pela literatura apenas enquanto um facilitador (DORO, 2022), em que na presente tese passou a ser compreendido também como um inibidor de aprendizagem, impactando no avanço institucional. Ademais, as IES atrelam a sua imobilidade em relação aos movimentos de transição ou sua inércia à falta de recursos para sustentabilidade, em virtude da situação financeira. Contudo, o elemento é um inibidor e não especificamente uma barreira à aprendizagem organizacional, existindo possibilidades de sanar o problema. Salienta-se que os elementos facilitadores e inibidores da aprendizagem organizacional podem ser visualizados sob a base de primeiro, segundo ou terceiro nível de interferência no processo organizacional, tal como exposto no Quadro 44.

Quadro 44 – Níveis de facilitadores e inibidores de aprendizagem organizacional

1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL
Estrutura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação financeira; • Sistemas rigorosos e punitivos.
Visão holística	<ul style="list-style-type: none"> • Reorientação de comportamento; • Mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio defensivo.
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrução de modelo mentais; • Interesse em aprender; • Compartilhamento de valores e pensamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comprometimento; • Interesses de grupos e indivíduos; • Receio em compartilhar informações.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

A partir do exposto, os elementos de 1º nível (estrutura organizacional, visão holística e liderança) se sobressaem, porque existindo uma estrutura flexível baseada em processos participativos, um olhar abrangente e profundo do contexto da instituição, além de uma gestão que possibilite a aprendizagem e a união em direção a base organizacional, os demais elementos (2º ou 3º nível) podem ser melhor explorados ou minimizados por intermédio destes aspectos chave. Propicia-se assim, que se ultrapasse os inibidores e utilize os facilitadores para a aprendizagem organizacional. Assinala-se, ainda, que mesmo a IES G não se encaixando no Modelo I3E de gestão sustentável apresenta um panorama promissor perante a EPS, o que evidencia que para existir uma EPS não necessariamente é preciso uma gestão sustentável.

Com base na pauta da Agenda 2030, constata-se que algumas IES têm aprofundado o potencial desta, fazendo uso em seu planejamento e ancorando as decisões a serem realizadas com a opinião da comunidade, como o caso da IES A. Contudo, para outras instituições, os ODS não envolvem o contexto de decisões ou reflexões, sendo algo sequer mencionado ou pretendido para o planejamento, ainda que seja uma proposta reconhecida mundialmente que se encerra no ano de 2030.

Salienta-se que tal contexto explorado reforça a ideia dos ciclos de aprendizagem defendidos nesta tese, uma vez que a transformação requer novas respostas das IES, o que só é alcançado com base em mudanças significativas e não apenas em uma transferência de responsabilidades devido demandas e pressões externas e/ou internas. Uma IES Transformadora envolve uma filosofia de como conduzir e entender o contexto organizacional, a qual deve ser mediada e construída ao longo do tempo em um constante processo de aprender a aprender.

Logo, o estudo contribui de forma gerencial à área da administração e gestão pública, pois evidencia quais são os facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem que permeiam o contexto das IES, visto que, a gestão em muitos casos está desvinculada da técnica, tendo como foco principal o ensino. Portanto, para haver mudanças profundas na estrutura e na forma como a IES de ensino entende o processo de gestão, é necessário que haja comprometimento com questões relacionadas à sustentabilidade.

5.3 LIMITAÇÕES E AGENDA DE PESQUISA

Ainda que se busque explorar ao máximo um contexto sempre existirão possibilidades e espaços não atendidos, tal como ocorreu nesta tese. Diante disso, sublinha-se a carência de respostas de todas as IES do *Ui GreenMetric* e do PRME para ampliar o contexto de análise dos PDIs na fase exploratória do estudo. Além disso, nem todos os documentos institucionais encontrados estavam atualizados durante o período de coleta de dados da tese.

Outro ponto foi a dificuldade de acesso aos sujeitos entrevistados, dado que nem todas as IES propiciaram abertura, não sendo possível ter uma similaridade de funções entre os entrevistados. Menciona-se também a escassez de estudos publicados com base no Modelo I3E (CEBRIÁN, 2016, 2020), o que restringiu o aprofundamento dos quatro elementos (informar, engajar, qualificar e empoderar) propostos para compreender o processo de uma gestão sustentável.

Enquanto possibilidades de estudos futuros destaca-se a investigação das IES com base em seus campi para entender as particularidades e os avanços individuais, o que é especialmente percebido no caso da IES C. Outro ponto envolve as questões políticas que permeiam as instituições, podendo ser foco de estudos compreender os embates/interesses políticos envolvidos na gestão e qual é o seu impacto na IES.

Neste meio traz-se à pauta o contexto dos programas de pós-graduação para se investigar a dinâmica das influências externas que podem estar inibindo seu avanço, de modo que trabalham para atender o básico que lhes é solicitado. Ainda sobre este escopo, a relevância de estudos que envolvam a curricularização da extensão, uma vez que essa abarca potencial para desenvolver maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo um ensino diferenciado que propicia ao aluno uma aproximação do que a sua realidade profissional reflete na sociedade e qual o é seu papel frente a isso. No que

tange a área de administração, estudos voltados à curricularização da extensão podem explorar a aproximação desta com o desenvolvimento de competências para sustentabilidade em IES que se destacam a partir do olhar sustentável.

Ademais, a estrutura organizacional das IES reside em um espaço de pesquisas, com a intenção de investigar como poderia ultrapassar a rigidez existente e promover espaços mais participativos. Por fim, podem ser desenvolvidos estudos ancorados na teoria do poder e da liderança para compreender as dinâmicas existentes no contexto das instituições, bem como fazer uso da teoria institucional para investigar como é possível institucionalizar a ideia de sustentabilidade sem que essa seja um movimento mimético.

REFERÊNCIAS

- ABOYTES, J. G. R.; BARTH, M. Learning Processes in the Early Development of Sustainable Niches: The Case of Sustainable Fashion Entrepreneurs in Mexico. **Sustainability**, v. 12, n. 20, p. 8434, 2020.
- ABOYTES, J. G. R.; BARTH, M. Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019). **International Journal of Sustainability in Higher Education**, p. 993 -1013, 2020.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, p. 266-281, 2009.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.
- ARGYRIS, C. Single-loop and double-loop models in research on decision making. **Administrative science quarterly**, p. 363-375, 1976.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. Organizational learning: A theory of action perspective. **Reis**, n. 77/78, p. 345-348, 1997.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational Learning: a Theory of Action Perspective**. Reading/Mass: Addison-Wesley, 1978.
- BATESON, G. **Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology**. University of Chicago Press, 2000.
- BARBIERI, J. C; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 51-82, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Marcos: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. 2002. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BLAKE, J.; STERLING, S. Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. **Environmental Education Research**, v. 17, n. 1, p. 125-144, 2011.
- BRANDI, U.; THOMASSEN, M. L. Sustainable organizational learning and corporate entrepreneurship: a conceptual model of sustainability practices in organizations. **Journal of Workplace Learning**, 2020.

BECKER, D. V. **O processo de construção de uma matriz curricular sob a ótica da teoria da atividade.** 259 p. 2018. Tese (Doutorado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BEERS, P. J.; VAN MIERLO, B.; HOES, A-C. Toward an integrative perspective on social learning in system innovation initiatives. **Ecology and Society**, v. 21, n. 1, 2016.

BERCHIN, I. I.; DUTRA, A. R. G.; GUERRA, J. B. S. O. A. How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. **Sustainable Development**, v. 29, n. 6, p. 1204-1222, 2021.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological methods & research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981.

BLAKE, J.; STERLING, S.; GOODSON, I. Transformative learning for a sustainable future: An exploration of pedagogies for change at an alternative college. **Sustainability**, v. 5, n. 12, p. 5347-5372, 2013.

BOEHNERT, J., 2011. Transformative learning in sustainable design education. 2011. In: NIEDDERER, K.; MEY, K.; ROWORTH-STOKES, S. (eds.). **EKSIG 2011: SkinDeep - Experiential Knowledge and Multi Sensory Communication - Proceedings of the International Conference 2011 of the DRS Special Interest Group on Experiential Knowledge.** Farnham: University for the Creative Arts, 2011.

BORNEMANN, B. et al. Sustainability-oriented transformative learning and teaching in higher education: eight propositions on challenges and approaches. In: **SAGUF**, 2020.

BOSTRÖM, M. et al. Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. **Sustainability**, v. 10, n. 12, p. 4479, 2018.

BRUNNQUELL, C.; BRUNSTEIN, J.; JAIME, P. Education for sustainability, critical reflection and transformative learning: professors' experiences in Brazilian administration courses. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 9, n. 3-4, p. 321-342, 2015.

CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. Barreiras e incentivos à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. **Revista de Gestão**, v. 18, n. 4, p. 513-530, 2011.

CAMPOS, S. A. P.; PALMA, L. C.; PEDROZO, E. A. Universidades e transformações socioambientais: contribuições da aprendizagem transformadora e da teoria da atividade histórico cultural. **Revista de Administração IMED**, v. 7, n. 2, p. 3-26, 2017.

CEBRIÁN, G. The I3E model for embedding education for sustainability within higher education institutions. **Environmental Education Research**, v. 24, n. 2, p. 153-171, 2016.

CEBRIÁN, G. La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 11, n. 30, p. 99-114, 2020.

CEBRIÁN, G.; GRACE, M. HUMPHRIS, D. Organisational learning towards sustainability in higher education. **Sustainability Accounting, Management and Policy Journal**, v. 4, n.3, p. 285-306, 2020.

COLBARI, A. A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. 2014. In: **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico conceitual**. Vitória: EDUFES, 2014.

CORCORAN, P. B.; WALSH, A. E. J. The problematics of sustainability in higher education: an introduction. 2004. In: CORCORAN, P. B.; WALSH, A. E. (Eds.). **Higher education and the challenge of sustainability**. New York, NY: Springer. 2004.

CORREA, E. S. La agenda 2030 y los desafíos para la educación superior. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 14-21, 2019.

DE SOUZA, Y. S. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 3, n. 1, p. 2-16, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. 2006. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORO, F. P. Aprendizagem organizacional: apresentação de um modelo conceitual. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 24369-24383, 2022.

EAMES, C.; BARKER, M.; SCARFF, C. Priorities, identity and the environment: Negotiating the early teenage years. **The Journal of Environmental Education**, v. 49, n. 3, p. 189-206, 2018.

EASTERBY-SMITH, M.; ANTONACOPOULOU, E.; SIMM, D.; LYLES, M. Constructing contributions to organizational learning: Argyris and the next generation. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 371-380, 2004.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management. 2011. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. 2. Ed. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. Chichester: Wiley, 2011.

ELKINGTON, J. **Sustentabilidade, canibais com garfo e faca**. São Marcos: M. Books do Brasil, 2012.

E-MEC. **Instituições de Ensino Superior – IES**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/ies>. Acesso em: 25 fev. 2021.

FARIAS, L. C.; COELHO, A. L. A. L.; COELHO, C. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e educação para a sustentabilidade: análise das concepções de sustentabilidade de estudantes de Administração em uma instituição superior pública. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 796-836, 2019.

FARLA, J. C. M.; MARKARD, J.; RAVEN, R.; COENEN, L. E. Sustainability transitions in the making: A closer look at actors, strategies and resources. **Technological forecasting and social change**, v. 79, n. 6, p. 991-998, 2012.

FEOLA, G. Societal transformation in response to global environmental change: a review of emerging concepts. **Ambio**, v. 44, n. 5, p. 376-390, 2015.

FERIVER, S.; TEKSÖZ, G.; OLGAN, R.; REID, A. Training early childhood teachers for sustainability: towards a 'learning experience of a different kind'. **Environmental Education Research**, v. 22, n. 5, p. 717-746, 2016.

FIGUEIRÓ, P. S.; DA SILVA, G. F. F.; PHILERENO, A. R. A temática sustentabilidade na formação em administração: a influência de elementos contextuais, organizacionais e curriculares. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 714-753, 2019.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of management review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARLET, V.; FAVARIN, R. R.; KNEIPP, J. M.; MADRUGA, L. R. R. G. A sustentabilidade em uma instituição federal de ensino superior na perspectiva dos servidores. **Gestão e Sociedade**, v. 14, n. 37, p. 3283-3305, 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. 2002. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GEELS, F. W. The multi-level perspective on sustainability transitions: Responses to seven criticisms. **Environmental innovation and societal transitions**, v. 1, n. 1, p. 24-40, 2011.

GEELS, F. W.; SCHOT, J. Typology of sociotechnical transition pathways. **Research policy**, v. 36, n. 3, p. 399-417, 2007.

GIANGRANDE, N.; WHITE, R. M.; EAST, M.; JACKSON, R.; CLARKE, T.; SALOFF COSTE, M.; PENHA-LOPES, G. A competency framework to assess and activate education for sustainable development: Addressing the UN sustainable development goals 4.7 challenge. **Sustainability**, v. 11, n. 10, p. 2832, 2019.

- GLAVIČ, P.; LUKMAN, R. Review of sustainability terms and their definitions. **Journal of cleaner production**, v. 15, n. 18, p. 1875-1885, 2007.
- GODARTH, K. A. L. et al. A utilização do evento IFAGROTECH na prática da aprendizagem transformadora. In: **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação–CIKI**. Porto Alegre – RS, 2019.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, 2005.
- GODOY, A. S. Fundamentos da pesquisa qualitativa. 2013. In: TAKAHASHI, A. R. W. **Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil**. São Marcos: Atlas, 2013.
- GONÇALVES-DIAS, S. L. F.; HERRERA, C. B.; CRUZ, M. T. S. Desafios (e dilemas) para inserir "Sustentabilidade" nos currículos de administração: um estudo de caso. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 3, p. 119-153, 2013.
- GOVERNO FEDERAL. **Divisão de Temas Educacionais**. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html#:~:text=As%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Ensino%20Superior,n%C3%A3o%20cobram%20matr%C3%A9cula%20ou%20mensalidade. Acesso em: 25 fev. 2021.
- GOYAL, N.; HOWLETT, M. Who learns what in sustainability transitions?. **Environmental Innovation and Societal Transitions**, v. 34, p. 311-321, 2020.
- GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-27, 2020.
- HIRST, N. Education for sustainability in higher education; Early Childhood Studies as a site for provocation, collaboration and inquiry. **Education 3-13**, v. 47, n. 4, p. 381-394, 2019.
- HÖLSCHER, K.; WITTMAYER, J. M.; LOORBACH, D. Transition versus transformation: what's the difference?. **Environmental Innovation and Societal Transitions**, v. 27, p. 1-3, 2018.
- HOPKINS, D.; KESTER, J.; MEELEN, T.; SCHWANEN, T. Not more but different: A comment on the transitions research agenda. **Environmental Innovation and Societal Transitions**, v. 34, p. 4-6, 2020.
- HOURNEAUX JUNIOR, F.; CALDANA, A. C. F. Gestão responsável: responsabilidade, ética e sustentabilidade a partir do Principles for Responsible Management Education (PRME). **Organicom**, v. 14, n. 27, p. 166-180, 2017.

HOWLETT, C.; FERREIRA, J.; BLOMFIELD, J. Teaching sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 17, n. 3, p. 1-22, 2016.

HUSSAIN, T.; ESKILDSEN, J.; EDGEMAN, R.; ISMAIL, M.; SHOUKRY, A. M.; GANI, S. Imperatives of sustainable university excellence: a conceptual framework. **Sustainability**, v. 11, n. 19, p. 5242, 2019.

IYER-RANIGA, U.; ANDAMON, M. M. Transformative learning: innovating sustainability education in built environment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 105-122, 2016.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 21-50, 2011.

KLEIN, L. L.; ALVES, A. C.; ABREU, M. F.; FELTRIN, T. S. Lean management and sustainable practices in Higher Education Institutions of Brazil and Portugal: A cross country perspective. **Journal of Cleaner Production**, v. 342, p. 130868, 2022.

KÖHLER, J. et al. An agenda for sustainability transitions research: State of the art and future directions. **Environmental innovation and societal transitions**, v. 31, p. 1-32, 2019.

LARSSON, J.; HOLMBERG, J. Learning while creating value for sustainability transitions: The case of Challenge Lab at Chalmers University of Technology. **Journal of Cleaner Production**, v. 172, p. 4411-4420, 2018.

LATTU, A.; CAI, Y. Tensions in the Sustainability of Higher Education—the Case of Finnish Universities. **Sustainability**, v. 12, n. 5, p. 1-15, 2020.

LEITE, N. R. P.; DE AQUINO, L. M. A. P. Aprendizagem Organizacional, Liderança, Responsabilidade: fatores propulsores e inibidores. **Revista Pretexto**, v. 9, n. 2, p. 2, 2008.

LOORBACH, D.; ROTMANS, J. Managing transitions for sustainable development. 2006. In: OLSHOORN, X.; WIECZOREK, A. J. (Eds.). **Understanding industrial transformation**. Views from different disciplines. Springer: Dordrech, 2006.

LOORBACH, D.; ROTMANS, J. The practice of transition management: Examples and lessons from four distinct cases. **Futures**, v. 42, n. 3, p. 237-246, 2010.

LOORBACH, D.; FRANTZESKAKI, N.; HUFFENREUTER, R. L. Transition management: taking stock from governance experimentation. **Journal of Corporate Citizenship**, n. 58, p. 48-66, 2015.

LOTZ-SISITKA, H.; WALSH, A. E. J.; KRONLID, D.; MCGARRY, D. Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of

systemic global dysfunction. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, v. 16, p. 73-80, 2015.

LOZANO, R.; LUKMAN, R.; LOZANO, F. L.; HUISINGH, D.; LAMBRECHTS, W. Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 10-19, 2013.

LOZANO, R. et al. A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. **Journal of cleaner production**, v. 108, p. 1-18, 2015.

LUKIC, D. What are organisations even there for? A call for deeper double-loop learning. **The Learning Organization**, v. 29, n. 4, p. 408-414, 2022.

KING, N. Using templates in the thematic analysis of texts. 2004. In: CASSELL, C.; SYMON, G. (Ed.). **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. Thousand Oaks, California: Sage, 2004.

KÖHLER, J. et al. An agenda for sustainability transitions research: State of the art and future directions. **Environmental innovation and societal transitions**, v. 31, p. 1-32, 2019.

MACHADO, E. C.; CAMPOS, S. A. P.; MOURA, G. L. Transição para a sustentabilidade e a relação com a teoria institucional. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, v. 7, n. 4, p. 5-28, 2022.

MANNES, S.; FERREIRA, D. D. M.; FERREIRA, L. F.; ROVER, S. Panorama da Temática Sustentabilidade no Curso de Ciências Contábeis das Universidades Federais Brasileiras. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2018.

MARTÃO, M. A. S.; DEMAJOROVIC, J. Universidades Corporativas e o Ensino para a Sustentabilidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 1-25, 2019.

MELO, E. C.; BRUNSTEIN, J. Experiências docentes de Educação para Sustentabilidade na sala de aula de administração. **Revista Pretexto**, v. 15, n. 1, p. 116-135, 2014.

MENON, S.; SURESH, M. Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: a literature review. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 21, n. 5, p. 1015-1051, 2020.

MERRIAM, S. B.; TSIDELL, E. J. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. Fourth edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MEZIROW, J. Perspective transformation. **Adult education**, v. 28, n. 2, p. 100-110, 1978.

MICHEL, J. O. Toward conceptualizing education for sustainability in higher education. 2020. In: MICHEL, J. O. (Ed.). **Teaching and Learning about Sustainability in Higher Education**, n. 161, 2020a.

MICHEL, J. O. Mapping out Students' Opportunity to Learn about Sustainability across the Higher Education Curriculum. **Innov High Educ**, v. 45, p. 355–371, 2020b.

MICHEL, J. O.; HOLLAND, L. M.; BRUNNQUELL, C.; STERLING, S. The ideal outcome of education for sustainability: transformative sustainability learning. 2020. In: MICHEL, J. O. (Ed.). **Teaching and Learning about Sustainability in Higher Education**, n. 161, 2020.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Marcos: Atlas, 1996.

MÜLLER-CHRIST, G.; STERLING, S.; DAM-MIERAS, R.V.; ADOMßENT, M.; FISCHER, D.; RIECKMANN, M. The role of campus, curriculum, and community in higher education for sustainable development—a conference report. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 134-137, 2014.

MUNASINGHE, M. The sustainomics trans-disciplinary meta-framework for making development more sustainable: applications to energy issues. **International Journal of Sustainable Development**, v. 5, n. 1-2, p. 125-182, 2002.

MUNASINGHE, M. **Sustainability in the twenty-first century: Applying sustainomics to implement the sustainable development goals**. Cambridge University Press, 2019.

NADIN, S.; CASSELL, C. Using data matrices. 2004. In: CASSELL, C.; SYMON, G. (Ed.). **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. Thousand Oaks, California: Sage, 2004.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Desafios da pesquisa em aprendizagem organizacional. **Cadernos Ebape. BR**, v. 13, p. 83-102, 2015.

NOY, S.; PATRICK, R.; CAPETOLA, T.; MCBURNIE, J. Inspiration from the classroom: A mixed method case study of interdisciplinary sustainability learning in higher education. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 33, n. 2, p. 97-118, 2017.

NOY, S.; CAPETOLA, T.; PATRICK, R. The wheel of fortune as a novel support for constructive alignment and transformative sustainability learning in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 22, n. 4, p. 854-869, 2021.

PALMA, L. C. **Aprendizagem transformadora sustentável: integrando processo de ensino-aprendizagem, gestão e mudança para sustentabilidade nos cursos da área de gestão à luz da teoria da complexidade**. 300 p. 2015. Tese (Doutorado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PHAM, N. T.; SWIERCZEK, F. W. Facilitators of organizational learning in design. **The Learning Organization**, 2006.

PIRLONE, F.; SPADARO, I. The resilient city and adapting to the health Emergency: Towards sustainable university mobility. **Tema - COVID-19 vs City-20 scenarios, insights, reasoning and research**, special Issue, 2020.

PRME. **Principles for Responsible Management Education**. Participantes. 2021. Disponível em: <http://prmebrasil.com.br/mod/page/view.php?id=8> . Acesso em: 02 ago. 2022.

RADINGER-PEER, V.; PFLITSCH, G. The role of higher education institutions in regional transition paths towards sustainability. **Review of Regional Research**, v. 37, n. 2, p. 161-187, 2017.

RIBEIRO, M. M. C.; MOURA-LEITE, R.; FRANCO, S. C.; MAX, C. Z. Práticas de Divulgação, Conscientização e Capacitação para a Sustentabilidade uma Proposta para as Universidades Federais Brasileiras. **Revista de Administração IMED**, v. 8, n. 1, p. 146-168, 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Marcos: Atlas, 2017.

ROBINSON, J. Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. **Ecological economics**, v. 48, n. 4, p. 369-384, 2004.

ROSSATO, J. **Contribuições das rotinas da gestão do conhecimento na mitigação de barreiras à aprendizagem organizacional**. 229 p. 2017. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ROYSEN, R.; CRUZ, T. C. Educating for transitions: ecovillages as transdisciplinary sustainability “classrooms”. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 21, n. 5, p. 977-992, 2020.

RUIZ-MALLÉN, I.; HERAS, M. What sustainability? Higher education institutions’ pathways to reach the Agenda 2030 goals. **Sustainability**, v. 12, n. 4, p. 1290, 2020.

SADLER, P. Leadership and Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**. New York: Oxford, 2001.

SAMMALISTO, K.; LINDHQUIST, T. Integration of sustainability in higher education: A study with international perspectives. **Innovative Higher Education**, v. 32, n. 4, p. 221-233, 2008.

SCHERER, K. R.; TRAN, V. Effects of Emotion on the Process of Organizational Learning. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child, & I. Nonaka. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**. New York: Oxford, 2001.

SCHILLING, J.; KLUGE, A. Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. **International journal of management reviews**, v. 11, n. 3, p. 337-360, 2009.

SCHUTEL, S. **Aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro**: estudo de casos em cursos de administração no Canadá e no Brasil. 374 p. 2015. Tese (Doutorado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SINGH, A. S.; SEGATTO, A. P. When relational capabilities walk in education for sustainability scenario. **Journal of Cleaner Production**, v. 263, p. 1-10, 2020.

SONETTI, G.; BROWN, M.; NABONI, E. About the triggering of UN sustainable development goals and regenerative sustainability in higher education. **Sustainability**, v. 11, n. 1, p. 254, 2019.

STEPHENS, J. C.; GRAHAM, A. C. Toward an empirical research agenda for sustainability in higher education: exploring the transition management framework. **Journal of Cleaner Production**, v. 18, n. 7, p. 611-618, 2010.

STEPHENS, J. C.; HERNANDEZ, M. E.; ROMÁN, M.; GRAHAM, A. C.; SCHOLZ, R. W. Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. **International journal of sustainability in higher education**, v. 9, n. 3, p. 317-338, 2008.

STERLING, S. Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. **Environmental Education Research**, v. 16, n. 5-6, p. 511-528, 2010.

STERLING, S. Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. **Learning and teaching in higher education**, v. 5, n. 11, p. 17-33, 2011.

STERLING, S.; DAWSON, J.; WARWICK, P. Transforming sustainability education at the creative edge of the mainstream: A case study of Schumacher College. **Journal of Transformative Education**, v. 16, n. 4, p. 323-343, 2018.

TREVISAN, L. V.; MELLO, S. F. D.; SILVA, T. N. D.; PEDROZO, E. A. Transformative learning for sustainability practices in management and education for sustainable development: a meta-synthesis. **Revista de gestão social e Ambiental**, v. 16, n. 2 p. 1-17, 2022.

UI GREENMETRIC. **Criteria & Indicators**. 2022. Disponível em: <http://greenmetric.ui.ac.id/criteria-indicator/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

UI GREENMETRIC. **Ranking by Country 2021 – Brazil**. 2021. Disponível em: <https://greenmetric.ui.ac.id/rankings/ranking-by-country-2021/Brazil> . Acesso em: 02 ago. 2022.

UI GREENMETRIC. **UI GreenMetric World University Rankings: Background of The Ranking.** 2022. Disponível em: <https://greenmetric.ui.ac.id/about/welcome> . Acesso em: 02 ago. 2022.

VIEIRA, R. S. Rio+ 20–conferência das nações unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento: contexto, principais temas e expectativas em relação ao novo “direito da sustentabilidade”. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 17, n. 1, p. 48-69, 2012.

WAMSLER, C. Education for Sustainability: Fostering a More Conscious Society and Transformation towards Sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 21, n. 1, p. 112-130, 2020.

WEINBERG, A. E.; TROTT, C. D.; WAKEFIELD, W.; MERRITT, E. G.; ARCHAMBAULT, L. Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. **Sustainability Science**, v. 15, n. 6, p. 1767-1787, 2020.

WIECZOREK, A. J. Sustainability transitions in developing countries: Major insights and their implications for research and policy. **Environmental Science & Policy**, v. 84, p. 204-216, 2018.

WILLIAMS, S.; ROBINSON, J. Measuring sustainability: An evaluation framework for sustainability transition experiments. **Environmental Science & Policy**, v. 103, p. 58-66, 2020.

WINTER, J.; COTTON, D.; HOPKINSON, P.; GRANT, V. The university as a site for transformation around sustainability. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 9, n. 3-4, p. 303-320, 2015.

WRIGHT, C.; RITTER, L. J.; GONZALES, C. W. Cultivating a Collaborative Culture for Ensuring Sustainable Development Goals in Higher Education: An Integrative Case Study. **Sustainability**, v. 14, n. 3, p. 1273, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ŽALĖNIENĖ, I; PEREIRA, P. Higher education for sustainability: a global perspective. **Geography and Sustainability**, v. 2, n. 2, p. 99-106, 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil do entrevistado e da instituição

1. Poderia me falar um pouco sobre você? Idade, formação, tempo de casa, função...
2. Poderia me contar sobre a atuação da instituição perante a sociedade?
3. Como ocorreram as mudanças na instituição ao longo dos anos? Quais foram as mais impactantes e por quê?
4. De modo geral, qual a visão de futuro que a instituição busca gerar através do ensino, pesquisa e extensão? Por quê?

Aprendizagem e Gestão de transição para sustentabilidade

5. O que você entende por sustentabilidade?
6. Como a instituição percebe a sustentabilidade?
7. Existem ações sobre sustentabilidade? Sem sim,
8. Quais as ações que a instituição tem referente a sustentabilidade? Poderia relatar exemplos?
9. Como começaram as ideias de implementação da sustentabilidade?
10. Você poderia relatar exemplos de processos/práticas que considera assertivos ou não em relação a sustentabilidade? O que poderia ter sido feito diferente?
11. Toda instituição possui fragilidades e espaços para melhoria e aprendizagem. Poderia relatar exemplos?
12. No dia de hoje, considerando a visão de sustentabilidade que você relatou, em que estágio a instituição se encontra frente a esta proposta?
13. Como você percebe a instituição daqui a 10 anos em relação a sustentabilidade? O que falta para chegar neste patamar?
14. Você percebe que os gestores, professores e demais profissionais estão engajados com a visão de sustentabilidade da instituição? De que forma que a instituição transmite esse engajamento para essas pessoas?
15. Como são construídas as ações acerca da sustentabilidade na instituição? (mudanças/fluxo de informações/engajamento da comunidade acadêmica?).
16. Existe algum setor ou centro que seria exemplo de práticas sustentáveis? Cite exemplo e explique o porquê de considerar um modelo?
17. A instituição desenvolve alguma parceria em prol de ações sustentáveis? Poderia relatar um exemplo?
18. Há algum órgão que une e coordena as informações sobre sustentabilidade na instituição? (relaciona o ensino, pesquisa, extensão e gestão?)
19. Você gostaria de compartilhar mais alguma informação sobre o andamento, trajetória da sustentabilidade na instituição?

APÊNDICE B – REGISTRO NO GAP

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	Data/Hora: 18/05/2021 14:40 Autenticação: 58C0 D962 BA82 9D3C 0F98 5B2B F2D6 8F98 Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao
PROJETO NA ÍNTEGRA		
Título: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL À LUZ DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL.		
Número: 056483	Classificação: Pesquisa	Registrado em: 06/08/2021
Situação: Em andamento	Início: 06/08/2021	Término: 01/03/2023
Avaliação: Avaliado	Última avaliação:	
Fundação: Não necessita contratar fundação	Número na fundação: Não se aplica	
Supervisor financeiro: Não se aplica	Alunos matriculados: Não se aplica	
Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção	Alunos concluintes: Não se aplica	
Tipo de evento: Não se aplica	Carga Horária: Não se aplica	
Palavras-chave: Aprendizagem transformada, Gestão de transição para, Sustentabilidade, Modelo I3E		
Resumo: As discussões sobre a abordagem da sustentabilidade são ainda um tema emergente que está longe de se finalizar. Ações que visem compreender a sustentabilidade de modo holístico são necessárias em todos os âmbitos, especialmente quando se pensa no papel a ser representado na sociedade pelas Instituições de Ensino Superior. Em meio a isso, o locus central deste projeto orienta-se na investigação de Instituições de Ensino Superior e o seu processo de aprendizagem organizacional, em direção a sustentabilidade. Neste escopo, compreende-se que uma Instituição de Ensino Superior Sustentável é aquela que abarca a sustentabilidade tanto em sua gestão, quanto no ensino, pesquisa e extensão, de modo que contemple todos os processos centrais da instituição. O interesse reside em práticas que de fato incorporem a essência da sustentabilidade, desenvolvidas por todos os envolvidos, sejam colaboradores, docentes, discentes e a comunidade acadêmica em geral. Acredita-se assim, que as instituições, em busca de tomarem-se espaços sustentáveis, passam por processos de aprendizagem organizacional enfrentando elementos que facilitam ou dificultam tal avanço, e caminham entre os estágios de gestão de transição para sustentabilidade até estabilizarem-se em um modelo de gestão específico, seja este transformador ou não. Traz-se a discussão a transição para sustentabilidade uma vez que a temática é baseada em mudanças de sistemas complexos, nos quais existem diversos desafios e aspectos sociais que geram impactos representativos. Visto isso, atrela-se na gestão de transição para sustentabilidade o modelo de gestão I3E, a fim de que o mesmo ofereça suporte as mudanças em microescala (nicho), para que estas estejam direcionadas a finalidade de incorporar a sustentabilidade de modo integrativo. A partir disso, o argumento central desta tese reside na premissa de que uma Instituição de Ensino Superior Sustentável é aquela que situa-se entre o segundo ou terceiro nível da aprendizagem transformadora, de modo a transmitir tal lógica em sua gestão, bem como no ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, uma instituição sustentável terá percorrido processos de aprendizagem organizacional que darão suporte para uma gestão de transição para sustentabilidade em nível de estabilização, em ao menos uma das escalas da perspectiva multinível (macro, meso ou micro), em vista de ocasionar transformações sociais. Diante disso, este projeto de tese tem como objetivo compreender como se configura a gestão de transição para sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior Sustentável, a partir da aprendizagem transformadora. Para isso, se desenvolverá uma pesquisa qualitativa e descritiva, a partir de casos múltiplos holísticos. A unidade de análise trata-se do UI GreenMetric World University Rankings, sendo objeto de estudo seis Instituições de Ensino Superior públicas e privadas que fazem parte do mesmo, localizadas no território brasileiro. A fonte de evidências será baseada em entrevistas em profundidade e análise documental. Assim, posterior a coleta de dados, estes receberão tratamento com base na análise de conteúdo em conjunto com a matriz de análise.		

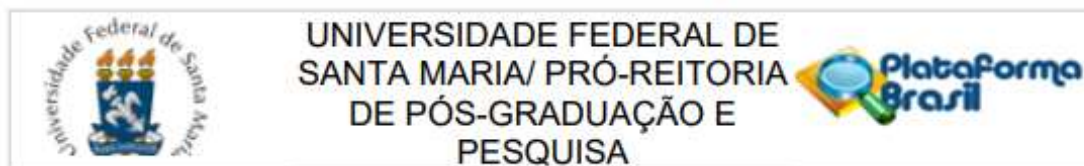
Página 1 de 3

Objetivos: Objetivo geral: O objetivo geral deste estudo busca propor um framework para a compreensão da aprendizagem organizacional para sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior, a partir de tipologias organizacionais. Objetivos específicos: Analisar o contexto de atuação das Instituições de Ensino Superior; Compreender o entendimento de sustentabilidade para as Instituições de Ensino Superior; Compreender o processo de aprendizagem das Instituições de Ensino Superior; Identificar os facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem das Instituições de Ensino Superior; Analisar como ocorre a gestão de transição para sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior; Identificar em qual nível da gestão de transição encontram-se as Instituições de Ensino Superior; Investigar as razões pelas quais algumas Instituições de Ensino Superior conseguiram ou não avançar em um processo de aprendizagem organizacional, com vistas a construir uma Instituição Sustentável.							
Justificativa: Nesta pesquisa, pretende-se desenvolver um framework de IES Sustentável sob um olhar mais abrangente, uma vez que se propõe identificar os tipos de instituições que tem sustentabilidade em sua gestão, ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, se ampliará estudos que inserem a questão da sustentabilidade na gestão de apoio da IES. Além disso, ao mapear o processo de aprendizagem subjacente a adoção de preocupações relativas à sustentabilidade, será possível identificar as características que envolvem esse processo, bem como as particularidades das instituições, gerando contribuições gerenciais que podem ser aplicadas e replicadas no meio organizacional. Visto isso, o estudo contribui ao investigar em qual estágio de gestão de transição para sustentabilidade residem as IES, identificando quais elementos constituem ultrapassar determinado nível de aprendizagem, e descrevendo com exemplos práticos como está inserido no meio gerencial a sustentabilidade de modo que transcende a base curricular e ações básicas do campus. Portanto, a pesquisa busca contribuir ao explicar sobre porque determinadas IES conseguiram ou não avançar em um processo de aprendizagem organizacional, com vistas a construir uma IES Sustentável.							
Resultados esperados: Contribuir para a disseminação do conhecimento acerca da aprendizagem transformadora em nível organizacional, bem com da gestão de transição para sustentabilidade. Despertar o interesse das instituições em tomarem-se sustentáveis. Propor um Framework de instituição de ensino superior sustentável. Publicar artigos em periódicos nacionais e internacionais; Publicar em eventos reconhecidos na área, tal como o EnANPAD.							
PARTICIPANTES							
MATRÍCULA	NOME	VÍNCULO	CURSO/LOTAÇÃO	FUNÇÃO	C.H.*	INÍCIO	TÉRMINO
2314672	SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS	Docente	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	Orientador	2	06/08/2021	01/03/2023
201961055	VANESSA DE CAMPOS JUNGES	Aluno de Pós-graduação	PG - Administração - Doutorado	Autor	2	06/08/2021	01/03/2023
* carga horária semanal							
UNIDADES VINCULADAS							
UNIDADE	FUNÇÃO	VALOR	INÍCIO	TÉRMINO			
06.30.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	Responsável		06/08/2021	01/03/2023			
06.10.34.02.0.0 - PG - Administração - Doutorado	Executor		06/08/2021	01/03/2023			

Página 2 de 3

CLASSIFICAÇÕES	
TIPO DE CLASSIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
Classificação CNPq	6.00.00.00-7 - CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
Grupo do CNPq	783 - Simone Alves Pacheco de Campos
Linha de pesquisa	00.02.01.00 - ADMINISTRAÇÃO
Quanto ao tipo de projeto de pesquisa	2.04 - Projeto de Tese

APÊNDICE C – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL À LUZ DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA: A CONSTRUÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SUSTENTÁVEL

Pesquisador: SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51340621.3.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

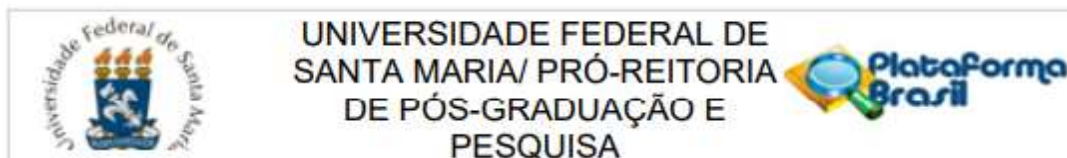
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.975.688

Apresentação do Projeto:

"As discussões sobre a abordagem da sustentabilidade são ainda um tema emergente que está longe de se finalizar. Ações que visem compreender a sustentabilidade de modo holístico são necessárias em todos os âmbitos, especialmente quando se pensa no papel a ser representado na sociedade pelas Instituições de Ensino Superior. Em meio a isso, o lócus central deste projeto orienta-se na investigação de Instituições de Ensino Superior e o seu processo de aprendizagem organizacional, em direção a sustentabilidade. Neste escopo, compreende-se que uma Instituição de Ensino Superior Sustentável é aquela que abarca a sustentabilidade tanto em sua gestão, quanto no ensino, pesquisa e extensão, de modo que contemple todos os processos centrais da instituição. O interesse reside em práticas que de fato incorporem a essência da sustentabilidade, desenvolvidas por todos os envolvidos, sejam colaboradores, docentes, discentes e a comunidade acadêmica em geral. Acredita-se assim, que as instituições, em busca de tornarem-se espaços sustentáveis, passam por processos de aprendizagem organizacional enfrentando elementos que facilitam ou dificultam tal avanço, e caminham entre os estágios de gestão de transição para sustentabilidade até estabilizarem-se em um modelo de gestão específico, seja este transformador ou não. Traz-se a discussão a transição para sustentabilidade uma vez que a temática é baseada em mudanças de sistemas complexos, nos quais existem diversos desafios e aspectos sociais que geram impactos representativos. Visto isso, atrela-se na gestão de transição para sustentabilidade

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.975.688

o modelo de gestão I3E, a fim de que o mesmo ofereça suporte as mudanças em microescala (nicho), para que estas estejam direcionadas a finalidade de incorporar a sustentabilidade de modo integrativo. A partir disso, o argumento central desta tese reside na premissa de que uma Instituição de Ensino Superior Sustentável é aquela que situa-se entre o segundo ou terceiro nível da aprendizagem transformadora, de modo a transmitir tal lógica em sua gestão, bem como no ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, uma instituição sustentável terá percorrido processos de aprendizagem organizacional que darão suporte para uma gestão de transição para sustentabilidade em nível de estabilização, em ao menos uma das escalas da perspectiva multinível (macro, meso ou micro), em vista de ocasionar transformações sociais. Diante disso, este projeto de tese tem como objetivo compreender como se configura a gestão de transição para sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior Sustentável, a partir da aprendizagem transformadora. Para isso, se desenvolverá uma pesquisa qualitativa e descritiva, a partir de casos múltiplos holísticos. A unidade de análise trata-se do Ui GreenMetric – Word University Rankings, sendo objeto de estudo seis Instituições de Ensino Superior públicas e privadas que fazem parte do mesmo, localizadas no território brasileiro. A fonte de evidências será baseada em entrevistas em profundidade e análise documental. Assim, posterior a coleta de dados, estes receberão tratamento com base na análise de conteúdo em conjunto com a matriz de análise.”

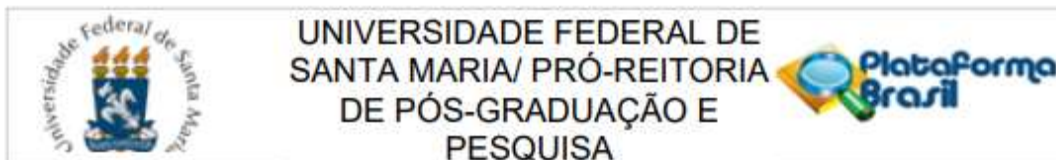
Objetivo da Pesquisa:

“O objetivo geral deste estudo busca compreender como se configura a gestão de transição para sustentabilidade em instituições de ensino superior sustentável, a partir da aprendizagem transformadora.

Objetivos secundários:

- Analisar o contexto de atuação das Instituições de Ensino Superior;
- Compreender o entendimento de sustentabilidade para as Instituições de Ensino Superior;
- Compreender o processo de aprendizagem das Instituições de Ensino Superior;
- Analisar como ocorre a gestão de transição para sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior;
- Identificar em qual nível da gestão de transição encontram-se as Instituições de Ensino Superior;
- Propor um framework para a compreensão da aprendizagem organizacional para sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior, a partir de tipologias organizacionais.”

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.975.688

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos: o risco é o desconforto e cansaço devido ao tempo despendido participação da entrevista. Dessa forma, a desistência poderá ocorrer a qualquer momento, sendo possível a retirada deste consentimento sem penalidade alguma. A participação na pesquisa é livre e voluntária, não havendo nenhuma compensação financeira para isso e, também, não haverá custos.

Benefícios: os benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa são indiretos, não havendo nenhum benefício direto. Esses benefícios indiretos são em termos sociais, pois o estudo visa contribuir para a sistematização e divulgação do conhecimento científico."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Recomendações:

Conheça o curso de Qualificação dos Comitês de Ética em Pesquisa que compõem o Sistema CEP/Conep em <https://edx.hospitalmoinhos.org.br/project/cep>.

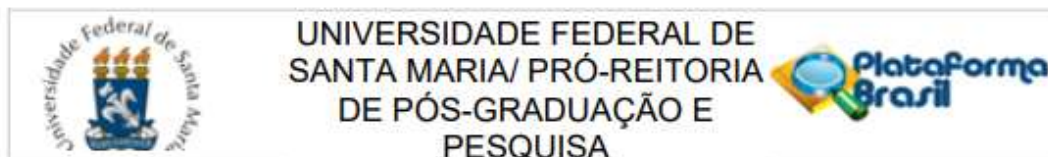
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1815006.pdf	31/08/2021 19:09:37		Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	31/08/2021 19:08:57	SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS	Aceito
Outros	REGISTO_GAP.pdf	31/08/2021 19:08:40	SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS	Aceito

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.975.688

Outros	DISPENSA_INSTITUCIONAL.pdf	31/08/2021 19:08:27	SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Tese.pdf	31/08/2021 19:08:02	SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/08/2021 19:07:47	SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	31/08/2021 19:07:32	SIMONE ALVES PACHECO DE CAMPOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 15 de Setembro de 2021

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

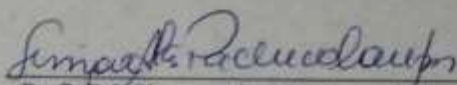
Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICE D – DISPENSA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

DISPENSA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A solicitação de dispensa de autorização institucional deve-se ao fato de que a pesquisa intitulada “O processo de aprendizagem organizacional à luz da aprendizagem transformadora: a construção de uma instituição de ensino superior sustentável” será operacionalizada via realização de entrevistas em profundidade com profissionais da alta gestão de distintas Instituições de Ensino Superior e análise documental, onde os respondentes **não serão identificados**, tendo suas identidades resguardadas mediante a utilização de nomes fictícios. Quanto as Instituições de Ensino Superior, estas **também não serão identificadas**, sendo assim identificadas por nomes fictícios.

Santa Maria, 30 de agosto de 2021.



Prof. Dr. Simone Alves Pacheco de Campos
Pesquisador responsável

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: O processo de aprendizagem organizacional à luz da aprendizagem transformadora: a construção de uma Instituição de Ensino Superior Sustentável

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a. Simone Alves Pacheco de Campos

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)

Telefone e endereço: (55) 3220-9258. Avenida Roraima, 1000, prédio 74C, sala 4304, CEP 97105-970 - Santa Maria/RS

Local da Coleta: Ambiente virtual – *Google Meet*

Prezado(a) Senhor(a),

Venho, por meio deste, convidá-lo (a) a participar como voluntário do estudo intitulado “**O processo de aprendizagem organizacional à luz da aprendizagem transformadora: a construção de uma Instituição de Ensino Superior Sustentável**”. Esta pesquisa busca compreender como se configura a gestão de transição para sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior Sustentável, a partir da aprendizagem transformadora. Os benefícios decorrentes de sua participação nesta pesquisa são indiretos, alusivos à aspectos sociais, pois o estudo visa contribuir para a sistematização e divulgação do conhecimento científico, o qual será difundido a partir das publicações acadêmicas geradas.

Os benefícios que esperamos com o estudo são direcionados as Instituições de Ensino Superior Sustentável e indiretamente a toda a sociedade, pois poderão ter uma melhor compreensão acerca de como ocorre o processo de aprendizagem, bem como em qual estágio de gestão de transição para sustentabilidade encontram-se. Assim, o estudo torna-se um guia para a Instituição de Ensino Superior, em vista de tornarem-se de fato espaços onde haja maior consciência, justiça social, ética e pensamento crítico, isto é, um cenário em que exista uma visão holística da sustentabilidade, orientando-se para um modelo de Instituição de Ensino Superior Sustentável que favoreça toda a sociedade.

Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: você participará de uma entrevista em profundidade, contendo um roteiro aberto que guiará a coleta de informações. Sua participação constará em relatar informações relativas ao modo de aprendizagem institucional, com vistas a sustentabilidade, em que a entrevista terá gravação de voz caso autorizada. Quanto aos possíveis riscos ou danos ao (à) participante, esses são considerados mínimos e inerentes ao momento da entrevista, uma vez que você poderá sentir algum desconforto e cansaço pelo tempo gasto com a sua realização, devido a sua extensão. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. A sua identidade permanecerá em sigilo durante toda a pesquisa e, especialmente na publicação dos resultados. Além disso, as informações colhidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência, como esclarecimento de dúvidas ou informações sobre a pesquisa de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de

requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Durante todo o período da pesquisa, o (a) participante terá a possibilidade de esclarecer qualquer dúvida ou solicitar assistência. Para isso, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Prof^ª. Dra. Simone Alves Pacheco de Campos pelo telefone (55) 3220-9258 ou e-mail simone.campos@ufsm.br. Qualquer outra consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa poderá ser direcionada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria – Av. Roraima, nº1000, Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763, Cidade Universitária, Bairro Camobi, CEP 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil. Telefone: (55) 3220-9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Website: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/>.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão sob responsabilidade do grupo de pesquisa e as informações pessoais dos participantes não serão divulgados sob nenhum pretexto. Todas as informações serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), situado na Av. Roraima, 1.000, prédio 74C, sala 4304, Cidade Universitária – Bairro Camobi – Santa Maria/RS, sob a responsabilidade da Prof^ª. Dra. Simone Alves Pacheco de Campos por um período de 5 anos. Após este período os dados serão destruídos. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita ocasião em que serão acionados os profissionais competentes para seu atendimento.

Autorização

Ao selecionar a opção “Sim”, após a leitura deste documento, você se declara suficientemente informado, ficando claro que sua participação é voluntária e que poderá retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Assim também, você se declara ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, fica expressa sua concordância em participar deste estudo, ficando disponível este termo para *download*.

Santa Maria, ____ de _____ de 202_.

Assinatura do Participante

Prof^ª. Dra. Simone Alves Pacheco de Campos
Pesquisador responsável

APÊNDICE F - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: O processo de aprendizagem organizacional à luz da aprendizagem transformadora: a construção de uma Instituição de Ensino Superior Sustentável

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Simone Alves Pacheco de Campos

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Ciências Administrativas do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)

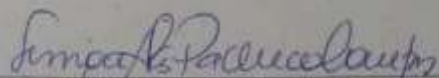
Telefone e endereço: (55) 3220-9258. Avenida Roraima, 1000, prédio 74C, sala 4304, CEP 97105-970 - Santa Maria/RS

Local da Coleta: Ambiente virtual – *Google Meet*

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas em profundidade realizadas com profissionais da alta gestão de distintas Instituições de Ensino Superior no ambiente virtual *google meet* no período de outubro/2021 à janeiro/2021, e análise documental, como documentos disponibilizados pelas instituições e informações nos sites, no mesmo período destacado anteriormente.

Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, que essas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima. Os dados obtidos com a pesquisa ficarão sob responsabilidade da Prof. Dr. Simone Alves Pacheco de Campos, sendo que, as informações pessoais dos participantes não serão divulgadas sob nenhum pretexto. Todas as informações serão mantidas no Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria, situado na Av. Roraima, 1000, prédio 74C, sala 4304, Cidade Universitária, Bairro Camobi, CEP: 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em _____, com o número de registro Caae _____ e do parecer _____.

Santa Maria, 30 de agosto de 2021.



Prof. Dr. Simone Alves Pacheco de Campos
Pesquisadora Responsável

ANEXO A – CLASSIFICAÇÃO DAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS NO *UI GREENMETRIC* 2020

(continua)

Classificação 2020	Universidade	Pontuação total	Ambiente e Infraestrutura	Energia e Mudanças Climáticas	Desperdício	Água	Transporte	Educação e Pesquisa
1	Universidade de São Marcos	8375	1300	1475	1650	925	1525	1500
2	Universidade Federal de Lavras	8100	1275	1475	1425	875	1425	1625
3	Universidade de Campinas	7500	900	1100	1575	925	1550	1500
4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	7525	1125	1575	1350	750	1300	1425
5	Centro Universitário do Rio Grande do Norte	7025	900	1625	1425	950	1000	1125
6	Universidade Positivo	6775	975	1875	1425	950	550	1000
7	Universidade Federal de Viçosa	6725	800	1525	1050	725	1200	1425
8	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	6600	800	1350	1275	525	1325	1325
9	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	6600	900	925	1275	625	1525	1350
10	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	6450	675	1075	1350	725	1275	1350
11	Centro Universitário Facens	6325	725	1425	975	675	1250	1275
12	Universidade Federal de Itajubá	6200	1000	1150	1050	650	1300	1050
13	Universidade Federal Fluminense	6075	925	1225	900	350	1325	1350
14	Universidade do Vale do Taquari	6025	875	1325	1050	600	1100	1075
15	Universidade Federal de São Pietro	5800	1175	900	825	550	1025	1325
16	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	5775	1025	875	1425	425	900	1125
17	Universidade do Vale do Itajaí	5650	925	1075	1125	375	975	1175
18	Senac Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Departamento Nacional	5400	375	925	1125	800	1150	1025

ANEXO A – CLASSIFICAÇÃO DAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS NO *UI GREENMETRIC* 2020

(continuação)

Classificação 2020	Universidade	Pontuação total	Ambiente e Infraestrutura	Energia e Mudanças Climáticas	Desperdício	Água	Transporte	Educação e Pesquisa
19	Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto	5375	800	1325	900	550	750	1050
20	Universidade de Passo Fundo	5300	875	1000	975	625	825	1000
21	Universidade de Santa Catarina	5125	700	650	1350	300	1075	1050
22	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	5000	700	875	1350	525	800	750
23	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	4975	700	1000	525	575	1125	1050
24	Universidade Federal de Alfenas	4975	850	925	1125	575	600	900
25	Universidade Federal de Santa Maria	4925	650	950	900	300	1275	850
26	Universidade Estadual de Londrina	4900	1075	900	1050	425	775	675
27	Universidade Federal do Ceará	4900	825	550	750	325	1025	1425
28	Universidade Estadual de Maringá	4875	1175	375	675	500	975	1175
29	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	4850	1250	850	975	425	750	600
30	Universidade Federal do Rio de Janeiro	4650	1000	750	525	550	975	850
31	Universidade de Sorocaba	4250	1075	950	600	400	850	375
32	Universidade Federal de São Marcos	4025	175	825	825	450	625	1125
33	Universidade Estadual do Maranhão	3800	700	425	600	250	575	1250
34	Universidade Federal do Oeste do Pará	3525	625	800	300	250	500	1050
35	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	3425	800	825	450	450	225	675

ANEXO A – CLASSIFICAÇÃO DAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS NO *UI GREENMETRIC 2020*

(continuação)

Classificação 2020	Universidade	Pontuação total	Ambiente e Infraestrutura	Energia e Mudanças Climáticas	Desperdício	Água	Transporte	Educação e Pesquisa
36	Instituição Toledo de Ensino	2925	250	850	600	325	50	850
37	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas gerais	2675	975	525	0	0	500	675
38	Universidade do Estado do Amazonas	2375	275	875	300	0	475	450